

ROQUE RODRIGUES ANTUNES

**LIDERANÇA PEDAGÓGICA, BEM-ESTAR E
INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL EM EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO
E SECUNDÁRIO**

Orientadora: Professora Doutora Ana Paula Silva

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração
Instituto de Educação

Lisboa

2016

ROQUE RODRIGUES ANTUNES

**LIDERANÇA PEDAGÓGICA, BEM-ESTAR E
INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL EM EDUCADORES DE
INFÂNCIA E PROFESSORES DOS ENSINOS BÁSICO
E SECUNDÁRIO**

Tese defendida em provas públicas para obtenção do Grau de Doutor em Educação, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 20 de abril de 2017, perante Júri nomeado pelo Despacho de Nomeação n.º 45/ 2017 de 26 de janeiro de 2017, com a seguinte composição de Júri:

Presidente:

Professora Doutora Rosa Serradas Duarte
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Arguentes:

Professora Doutora Helena Águeda Marujo
Universidade de Lisboa
Professora Doutora Margarida Pocinho
Universidade da Madeira

Vogais:

Professor Doutor Óscar Conceição de Sousa
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Professor Doutor Jacinto Serrão
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Orientadores:

Professora Doutora Ana Paula Silva
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Professor Doutor Jorge Oliveira
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS

Faculdade de Ciências Sociais, Educação e Administração

Instituto de Educação

Lisboa

2016

Epígrafe

Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.

Antoine de Saint- Exupéry

As pessoas são, em geral, tão felizes quanto decidem ser.

Abraham Lincoln

Dedicatória

In memoriam
Jorge Sobreira

Agradecimentos

À Professora Doutora Ana Paula Silva, orientadora desta tese, pelo incentivo, amizade, encorajamento, disponibilidade, paciência, reforço positivo, humanidade, sabedoria, competências científica e reflexiva, aspetos que foram preciosos ao longo de todo o percurso desta investigação.

Ao Professor Doutor Jorge Oliveira, coorientador desta tese, pelo valioso contributo científico e técnico, pela orientação especializada, garante da validade metodológica e dos procedimentos estatísticos deste trabalho.

À Professora Doutora Gisélia Felício, bibliotecária da universidade Lusófona, pela disponibilidade para a busca e cedência de inúmeros artigos e trabalhos científicos que muito contribuíram para enriquecimento desta investigação.

Aos 2.010 respondentes de todos os distritos do país, incluindo as regiões autónomas da Madeira e dos Açores, dos quatro momentos de inquirição por questionário do trabalho empírico, bem como aos 25 participantes dos *focus groups* em Almada, em Espinho e no Funchal, pela oportunidade que proporcionaram ao desenvolvimento deste trabalho.

À Dr.^a Melissa Silva, pela solidariedade revelada e pelo apoio técnico na revisão e formatação desta tese.

À Dr.^a Daniela Alves, pela inestimável ajuda e colaboração no processo de tratamento estatístico dos dados empíricos.

Aos(às) professores(as) e colegas de doutoramento, pela simpatia e energia transmitidas ao longo do processo de investigação.

A todos os meus alunos, pelo estímulo dado para a realização desta investigação.

À minha família, pelo apoio incondicional mantido durante todo o processo.

Aos amigos, pelo incentivo dado, particularmente nos momentos mais difíceis.

A todos, um muito obrigado.

Resumo

Os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário são, na sociedade de hoje, desafiados por inúmeros problemas, designadamente a exigência de promoverem o desenvolvimento das potencialidades de todos os seus educandos, numa escola que se quer democrática e inclusiva. Para desempenhar eficazmente o seu trabalho, a literatura indica um perfil específico de docente, a do professor líder. Este é um profissional com capacidade de liderança pedagógica que provoca a aprendizagem nos seus alunos, a busca para si próprio e a partilha com os seus colegas, donde resulta uma melhoria das suas competências pessoais e profissionais, uma maior realização pessoal e profissional, bem como mais bem-estar. Causou-nos perplexidade, porém, durante a revisão da referida literatura, que não se criticassem os pressupostos subjacentes a um tal perfil, nomeadamente a dimensão pessoal, na forma de um carácter virtuoso, que alicerçaria muitas das características do perfil elencadas pelos autores. Pareceu-nos que, para tal, a inteligência espiritual, enquanto faculdade construtora de valores, desempenharia também um qualquer papel.

Assim, a questão de investigação que orientou o presente trabalho foi: como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário?

Para responder a esta pergunta, realizou-se um estudo correlacional transversal, com recurso a metodologias quantitativas e qualitativas, tendo os dados empíricos sido recolhidos através de inquéritos por questionário e entrevistas de grupo (focus groups).

Os principais resultados deste estudo revelam relações estatisticamente significativas entre inteligência espiritual e suas subdimensões, a liderança pedagógica e o bem-estar global. Assim, a inteligência espiritual apresenta uma correlação positiva moderada com a liderança pedagógica, e positiva forte com o bem-estar. A correlação entre a liderança pedagógica e o bem-estar global é positiva, sendo a relação mais forte entre as variáveis do estudo. Constatou-se ainda que a liderança pedagógica e a produção de significado pessoal, fator do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, são preditores do bem-estar, explicando 79,8% da variância no bem-estar. Estes resultados foram explorados através de uma análise de regressão linear com teste aos efeitos de moderação da variável bem-estar global, com a inteligência espiritual definida como variável independente e a liderança pedagógica como dependente. Esta análise indicou que o bem-estar moderou de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica, sugerindo que a inteligência espiritual influencia a liderança pedagógica, mas apenas nos educadores e professores com nível baixo de bem-estar global, que são os sujeitos mais jovens e em início de carreira inquiridos neste estudo.

Os dados da investigação qualitativa esclarecem de forma substancial estes resultados. Da análise destes dados emergiu ainda o constructo resiliência, não só como uma temática relacionada com o desenvolvimento dos elementos da teoria do bem-estar, mas também revelando incluir categorias da inteligência espiritual, designadamente a «transcendência e abertura ao outro» e a «crença nas potencialidades próprias e nas do outro».

Palavras-chave: Liderança Pedagógica; Bem-estar Docente; Inteligência Espiritual; Desenvolvimento Pessoal e Profissional.

Abstract

In today's society, kindergarten, primary and secondary education teachers are challenged by numerous problems, namely the need to promote the development of the potential of all their learners in a democratic and inclusive school. In order to effectively perform their work, the literature indicates a specific teacher profile, that means the leading teacher. This is a professional with a pedagogical leadership that provokes the learning in his students, the search for himself and the sharing with his colleagues, resulting in an improvement of his personal and professional competences, a greater personal and professional fulfillment, as well as more well-being. We were perplexed, however, during the review of this literature, that the assumptions underlying such a profile were not criticized, namely the personal dimension, in the form of a virtuous character, that would underpin many of the characteristics of the profile listed by the authors. It seemed to us that for this, spiritual intelligence, as a constructor of values, would play any role at all.

The research question that guided this study is as follows: how are pedagogical leadership, spiritual intelligence, and the well-being of kindergarten, primary and secondary teachers related?

In order to answer this question, a cross-sectional correlational study was conducted utilizing qualitative and quantitative methodologies, and empirical data was collected through questionnaires and focus groups.

The results of this study demonstrated a statistically significant relationship between spiritual intelligence and its' sub-dimensions, pedagogical leadership, and overall well-being. Therefore, spiritual intelligence has a moderate positive correlation with pedagogical leadership and a strong positive correlation with overall well-being. The correlation between pedagogical leadership and overall well-being was positive and demonstrated the strongest relationship between the study's variables. Results indicated that pedagogical leadership and the personal meaning production, as factor of the spiritual intelligence self-report inventory, were predictors of well-being, helping to explain the 79,8% of the variance in well-being. These results were obtained through a linear regression analysis to examine the influencing effects of the overall well-being variable with spiritual intelligence defined as the independent variable and pedagogical leadership as the dependent variable. This analysis indicated that well-being indicated a significant association between spiritual intelligence and pedagogical leadership, but only in kindergarten, primary and secondary teachers with low levels of over well-being, who were the youngest and least experienced subjects in this study.

Data from the qualitative research substantially clarified these results. Furthermore, analysis of these data indicated the construct resilience, not only as a theme related to the well-being theory, but it also revealed categories of spiritual intelligence, particularly the «transcendence and openness to others» and «belief in one's potential and that of others».

Keywords: Pedagogical Leadership; Teaching Well-being; Spiritual Intelligence; Personal and Professional Development.

Résumé

Les enseignants de maternelle et ceux de l'enseignement primaire et secondaire sont, dans la société d'aujourd'hui, mis au défi par de nombreux problèmes, notamment la nécessité de promouvoir le développement du potentiel de tous leurs élèves, dans une école qui veulent être démocratique et inclusive. Pour mener à bien efficacement leur travail, la littérature indique un profil d'enseignant spécifique, c'est à dire le maître pédagogique. Ceci est un professionnel avec maîtrise pédagogique qui provoque l'apprentissage chez leurs élèves, la recherche de soi-même et de partager avec leurs collègues, entraînant une amélioration de leurs compétences personnelles et professionnelles, une plus grande satisfaction personnelle et professionnelle et plus le bien-être. Il nous a causé l'étonnement, cependant, lors de l'examen de cette littérature, qui ne critique pas les hypothèses sous-jacentes d'un tel profil, à savoir la dimension personnelle sous la forme d'un caractère vertueux, qui fonderait un grand nombre de caractéristiques de profil énumérées par les auteurs. Il nous a semblé que, pour une telle intelligence spirituelle, tandis que capacité de production des valeurs jouent également quelque rôle.

Donc, la question de recherche qui a guidé cette étude a été: comment interagissent la maîtrise pédagogique, le bien-être et l'intelligence spirituelle chez les enseignants de la maternelle et ceux de l'enseignement primaire et secondaire?

Pour répondre à cette question, une étude de corrélation transversale a été menée, en utilisant des méthodes quantitatives et qualitatives, et les données empiriques ont été recueillies par des enquêtes par questionnaire et des entretiens de groupe (*focus groups*).

Les résultats les plus importants de cette étude nous révèlent une relation statistiquement significative entre l'intelligence spirituelle et ses sous-dimensions, la maîtrise pédagogique et le bien-être général. Ainsi, l'intelligence spirituelle a une corrélation modérée positive avec la maîtrise pédagogique, et fort positive avec le bien-être. La corrélation entre la maîtrise pédagogique et le bien-être global est positive, en étant la relation la plus forte entre les variables de l'étude. On a également constaté que la maîtrise pédagogique et la production de signification personnelle, facteur d'inventaire de l'auto-évaluation de l'intelligence spirituelle, sont des prédicteurs du bien-être, ce qui explique 79,8% de la variation dans le bien-être. Ces résultats ont été explorés par une analyse de régression linéaire pour tester les effets modérateurs de la variable bien-être général, avec l'intelligence spirituelle définie comme variable indépendante et la maîtrise pédagogique comme variable dépendante. Cette analyse a indiqué que le bien-être a modéré de façon significative l'association entre l'intelligence spirituelle et pédagogique. Cela suggère que l'intelligence spirituelle a de l'influence au niveau de la maîtrise pédagogique, mais uniquement sur les enseignants de la maternelle et ceux de l'enseignement primaire et secondaire ayant un faible niveau de bien-être général, qui sont les sujets les plus jeunes et en début de carrière professionnelle répondants dans cette étude.

Les données de la recherche qualitative éclairent substantiellement ces résultats. De l'analyse de ces données a également surgi le concept de résilience, non seulement comme un thème lié au développement des éléments de la théorie du bien-être, mais également indicateur de catégories de l'intelligence spirituelle, en particulier la «transcendance et l'ouverture aux autres» et la «croyance en leur propre potentiel et en celui de l'autre».

Mots-clés: Maîtrise Pédagogique; Bien-être des Enseignants; Intelligence Spirituelle; Développement Personnel et Professionnel.

Abreviaturas e Siglas

ACP – Análise de componentes principais
AES – *Assessing emotions scale*
AFC – Análise fatorial confirmatória
AFE – Análise fatorial exploratória
AMS – *Achievement motivation scale*
ANOVA – *Analysis of variance*
APA – *American Psychological Association*
Aqu – Aquisição de bem-estar
ARP – *Adversity response profile*
Atc – Atributos referentes ao domínio do conhecimento específico
Atd – Atributos referentes ao domínio da didática
Atir – Atributos referentes ao domínio da inter-relação
Atp – Atributos referentes ao domínio da pedagogia
AUIE – *Age universal intrinsic-extrinsic religiosity scale*
Aus – Ausência de bem-estar
BE – Bem-estar
BEP – Bem-estar psicológico
BES – Bem-estar subjetivo
BIDR – *Balanced inventory of desirable responding*
bus – busca de sentido
CA – *California*
cap. – capítulo
capa – conceção e avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos
CD-RISC – *Connor-Davidson resilience scale*
ces – conhecimentos especializados
CET – *Critical existential thinking*
cf. – confira
CFI – *Comparative fit index*
cpo – crença nas potencialidades próprias e do outro
CSE – *Conscious state expansion*
DAS – *Dysfunctional attitudes scale*
DASS-21 – *Depression, anxiety, and stress scale*
DC – *District of Colombia*
df – *degree of freedom*, grau de liberdade

DSM – *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*
DSQ-40 – *Defense style questionnaire*
EBeG – Escala de bem-estar global
EEC – Expansão do estado de consciência
EEG – Eletroencefalografia
EHHI – *The eudaimonic and hedonic happiness investigation*
EIS – *Emotional intelligence scale*
ELO – *Educational leadership observatory*
EMMBEP – Escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico
ene – emoções negativas
epo – emoções positivas
env – envolvimento
ERIC – *Educational resources information center*
ese – ensino dos saberes específicos
ESS – *European social survey*
Est – Estabilidade no bem-estar
et al. – *et alii, et aliae, et alia*, e outros
FACIT-Sp-Ex version 4 – *The functional assessment of chronic illness therapy – spiritual well being scale [expanded version questionnaire]*
fga – *Focus group* Almada
fge – *Focus group* Espinho
fgf – *Focus group* Funchal
FIB – Felicidade interna bruta
FL – *Florida, USA*
fMRI – *functional magnetic resonance imaging*
GA – *Georgia, USA*
GFI – *Goodness-of-fit index*
GHQ – *General health questionnaire*
GSQ – *Gratitude scale questionnaire*
HFS – *Heartland forgiveness scale*
Hz – *Hertz*, equivale a um ciclo por segundo
IAIE – Inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, versão portuguesa do *SISRI-24*
ICD – *International statistical classification of diseases, injuries and causes of death*
IDH – Índice de desenvolvimento humano
i.e. – *id est*, isto é
IE – Inteligência espiritual

IFI – *Incremental fit index*

IL – *Illinois, USA*

INE – Instituto nacional de estatística

int – integração

ipp – imbricação da pessoa e do profissional

ISCTE-IUL – Instituto superior de ciências do trabalho e da empresa, instituto universitário de Lisboa

ISIS – *The integrated spiritual intelligence scale*

ISPA-IU – Instituto superior de psicologia aplicada, instituto universitário

ISS – *Intrinsic spirituality scale*

ivs – insegurança vs. segurança

ITL – *International teachers leadership*

I2AEPL – Inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder

KMO – Teste de *Kaiser-Meyer-Olkin*

LIQ-SI – *Leadership intelligence questionnaire – spiritual intelligence*

LP – Liderança pedagógica

M – Média

MA – *Massachusetts, USA*

MAB II – *Multidimensional aptitude battery – II*

MANOVA – *Multivariate analysis of variance*

MLQ – *Meaning of life questionnaire*

MLQ – *Multifactor leadership questionnaire*

MPS – *Metapersonal auto scale*

MPWQ – *The meaning and purpose at work questionnaire*

MSD – *Mysticism scale, research form D*

MSLSS – *Multi-dimensional students' life satisfaction scale*

MT – Meditação transcendental

n.^o – número

NAS – *Nursing activity scale*

NC – *North Carolina, USA*

NFI – *Normed fit index*

NJ – *New Jersey, USA*

NI – *Netherlands*

O_{1...7} – Objetivos específicos de investigação 1...7

OCDE – Organização para a cooperação e desenvolvimento económico

O_g – Objetivo geral

OHI – *Oxford happiness inventory*

OMS – Organização mundial de saúde

OR – *Oregon, USA*

p. – página

PANAS-VRP – *Positive and negative affect schedule*, versão portuguesa reduzida

PB – Estado da Paraíba, Brasil

PCFI – *Parsimony comparative fit index*

PCLP – Perfil de competências de liderança pedagógica

PCQ – *Psychological capital questionnaire*

PEC – Pensamento existencial crítico

PERMA – *Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, Achievements*

PGFI – *Parsimony goodness-of-fit index*

PIB – Produto interno bruto

pina – primazia aos interesses e necessidades dos alunos

PLIS – *Perceived leader integrity scale*

PMP – *Personal meaning production*

PNFI – *Parsimony normed fit index*

pp. – páginas

PR – Paraná, Brasil

PRP – *Penn resiliency programme*

PSI – *Psychomatrix spirituality inventory*

PSP – Produção de significado pessoal

PW – *Psychological wealth*

PWB – *Psychological well-being*

PWI – *Personal well-being index*

QBEE – Questionário de bem-estar espiritual

QE – Quociente emocional, inteligência emocional

QEs – Quociente espiritual, inteligência espiritual

qete – questionamento de temas existenciais

QG – Questionário global

QI – Quociente de inteligência, inteligência racional

QP – Quociente de inteligência positiva

Q_p – Questão de partida

QUALPAC – *Quality of nursing care questionnaire*

Q1 – Quartil 1

RCAAP – Repositório científico de acesso aberto de Portugal

realp – realização positiva

rep – relações positivas

res – resiliência

RFI – *Relative fit index*

RMSEA – *Root mean square error of approximation*

r/r_s – Coeficiente de correlação de Spearman

RSA – *Republic of South Africa*

S_{1...7} – Subquestões de investigação 1...7

SCCS – *Spiritual care competence scale*

SD – *Standard deviation*, desvio-padrão

SDAU – *Société des agrégés de l'université*

SEM – *Structural equation modeling*

SHS – *Subjective happiness scale*

SI – *Spiritual intelligence*

sii – sentimentos de incompetência e insegurança

SIII – *The spiritual intelligence indicators inventory*

sig – significado

SIS – *Spiritual intelligence scale*

SISR-24 – *The spiritual intelligence self-report inventory-24*

SIW – *Spiritual intelligence at work*

SP – São Paulo, Brasil

SPQ32 – *Spiritual personality questionnaire*

SPSS – *Statistical package for the social sciences*

SPSS-AMOS – *Statistical package for the social sciences – analysis of moment structures*

SPWB – *Scales of psychological well-being*

SQ – *Spiritual intelligence self-test*

SQ21 – *Spiritual intelligence assessment instrument*

SQit – *Spiritual quotient (intelligence test)*

SRDS – *Spiritual and religious dimension scale*

SRPB – *Spirituality, religiousness and personal beliefs*

SSI – *The scale for spiritual intelligence*

SSS – *Spirituality sensitivity scale*

SWB – *Subjective well-being*

SWBQ – *Spiritual well-being questionnaire*

SWBS – *Spiritual well-being scale*

SWLS – *Satisfaction with life scale*

tec – técnicas de expansão da consciência

TEL – *Teachers exercising leadership*

TES – *Teacher efficacy scale*

TIC – Tecnologias da informação e da comunicação

TLI – *Tucker-Lewis index*

trao – transcendência/abertura ao outro

UK – *United Kingdom*

USA – *United States of America*

v.g. – *verbi gratia*, por exemplo

VA – *Virginia, USA*

VD – variável dependente

VI – variável independente

VIA – *Values in action institute*

VIA-IS – *Survey of character strengths*

VS – *The virtues scale*

vs. – *versus*

WAIS – *Wechsler adult intelligence scale*

Web – *World wide web*, sistema hipertextual que opera através da internet

WFCS – *Work-family conflict scale*

WHO – *World health organization*

WHOQOL – *World health organization quality of life*

WISC – *Wechsler intelligence scale for children*

ÍNDICE

Introdução	22
Parte I – Fundamentação Teórica	34
Capítulo 1 – Liderança Pedagógica	35
1.1 Liderança	36
1.2 Liderança dos educadores/professores nas organizações educativas	38
1.3 Liderança pedagógica: atividade específica do educador/professor	49
1.3.1 A pessoa do líder pedagógico	50
1.3.2 Pessoaalidade e profissionalidade do educador/professor	56
Sumário	63
Capítulo 2 – Bem-estar Docente	65
2.1 Mal-estar docente	66
2.2 Bem-estar e suas abordagens	71
2.2.1 Bem-estar subjetivo	74
2.2.2 Bem-estar psicológico	76
2.3 Bem-estar e psicologia positiva	79
2.3.1 Psicologia positiva	80
2.3.2 Teoria do bem-estar de Martin Seligman	89
2.3.2.1 Elementos do bem-estar – <i>PERMA</i>	92
2.3.2.2 Virtudes e forças de carácter	95
2.3.2.3 Resiliência	103
2.3.2.4 Avaliação do <i>PERMA</i>	105
2.4 Instrumentos de avaliação do bem-estar	108
Sumário	110
Capítulo 3 – Inteligência Espiritual	112
3.1 Espiritualidade – a importância que lhe tem vindo a ser atribuída na atualidade	113
3.1.1 Definição de espiritualidade	113
3.1.2 Espiritualidade e religiosidade	116
3.1.3 Espiritualidade e inteligência espiritual	121
3.2 Inteligência espiritual	121
3.2.1 Inteligência – das origens do conceito a Gardner	121
3.2.1.1 Perspetiva psicométrica	122
3.2.1.2 Perspetiva desenvolvimentista	124
3.2.1.3 Perspetiva cognitivista	125
3.2.1.4 Perspetivas abrangentes de inteligência	126

3.2.1.4.1 Sternberg e a teoria triárquica.....	126
3.2.1.4.2 Gardner e as inteligências múltiplas.....	127
3.2.1.4.3 Goleman e a inteligência emocional.....	130
3.3 A inteligência espiritual como constructo – desenvolvimentos.....	131
3.3.1 Emmons e a emergência da inteligência espiritual (1999)	133
3.3.2 Zohar e Marshall – consagração do termo inteligência espiritual (2000)	135
3.3.3 Wolman e a criação do <i>PSI – PsychoMatrix Spirituality Inventory</i> (2001).....	138
3.3.4 Nasel e a <i>SIS – Spiritual Intelligence Scale</i> (2004)	139
3.3.5 Amram e a <i>ISIS – The Integrated Spiritual Intelligence Scale</i> (2007)	140
3.3.6 King e o <i>SISRI-24 – The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory</i> (2008)	142
3.3.6.1 Modelo de inteligência espiritual de King (2008).....	143
3.3.6.1.1 Pensamento existencial crítico.....	143
3.3.6.1.2 Produção de significado pessoal.....	144
3.3.6.1.3 Consciência transcendental	145
3.3.6.1.4 Expansão do estado de consciência	145
3.4 Inteligência espiritual e fundamentos neurobiológicos	147
3.5 Mensuração da inteligência espiritual.....	150
Sumário.....	154
Parte II – Investigação Empírica	155
Capítulo 4 – Metodologia.....	156
4.1 Problemática e opções metodológicas	157
4.1.1 Temática de investigação	157
4.1.2. Questões do estudo	157
4.1.2.1 Questão de partida	157
4.1.2.2 Subquestões	158
4.2 Objetivos de investigação.....	158
4.2.1 Objetivo geral.....	158
4.2.2 Objetivos específicos	158
4.3 Mapa conceptual das variáveis do estudo	159
4.4 <i>Design</i> de investigação	161
4.5 Investigação correlacional	162
4.6 Amostragem.....	163
4.7 Recolha de dados	164
4.8 Análise de dados.....	165
4.9 Resultados esperados.....	168
Sumário.....	169

Capítulo 5 – Estudo Empírico 1: Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual, IAIE (versão portuguesa do SISRI-24) – Análise da sua Estrutura Fatorial	170
5.1 Método	171
5.1.1 Caracterização da amostra	171
5.1.2 Procedimentos	173
5.1.3 Instrumentos	176
5.1.3.1 <i>The spiritual intelligence self-report inventory-24, SISRI-24</i> (King, 2008)	176
5.1.3.2 Questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do <i>SWBQ, spiritual well-being questionnaire</i> (Gouveia, 2011)	178
5.1.3.3 Escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de <i>MPWQ – The meaning and purpose at work questionnaire</i> (I. F. Albuquerque, 2009)	179
5.2 Apresentação dos dados	179
5.3 Discussão	186
Sumário	188
Capítulo 6 – Estudo Empírico 2: Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder (I2AEPL) – Construção e Validação de uma Escala	190
6.1 Método	191
6.1.1 Caracterização da amostra	191
6.1.2 Procedimentos	191
6.1.3 Instrumentos	193
6.2 Apresentação dos dados	193
6.3 Discussão	197
Sumário	198
Capítulo 7 – Estudo Empírico 3: Escala de Bem-estar Global (EBeG) – Construção e Validação	200
7.1 Método	201
7.1.1 Caracterização da amostra	201
7.1.2 Procedimentos	203
7.1.3 Instrumento	204
7.2 Apresentação dos dados	205
7.3 Discussão	207
Sumário	208
Capítulo 8 – Estudo Empírico 4: Investigação Correlacional das Relações entre Liderança Pedagógica, Bem-estar e Inteligência Espiritual	209
8.1 Método	210
8.1.1 Caracterização da amostra	210

8.1.2 Procedimentos	211
8.1.3 Instrumentos	212
8.2 Apresentação dos dados	213
Sumário.....	227
Capítulo 9 – Estudo Empírico 5: Investigação Qualitativa, <i>Focus Groups</i> em Almada, Espinho e Funchal	229
9. A investigação qualitativa e os dados estatísticos	230
9.1 Método: <i>focus group</i>	232
9.1.1 Caracterização da amostra	235
9.1.2 Procedimentos	236
9.1.3 Instrumento	237
9.2 Apresentação dos dados	239
9.2.1 Análise de conteúdo	239
9.2.2 Apresentação dos resultados dos <i>focus groups</i>	241
9.2.2.1 Liderança pedagógica	241
9.2.2.2 Bem-estar docente	244
9.2.2.3 Inteligência espiritual	247
9.2.3 Síntese relevante	250
Sumário.....	261
Capítulo 10 – Discussão dos Resultados	263
10. Discussão dos resultados.....	264
10.1 De que modo os dados respondem às questões de investigação?	264
10.2 Discussão em torno da dinâmica dos <i>focus groups</i>	272
Sumário.....	275
Conclusão	278
Conclusão	279
Referências Bibliográficas	286
Glossário	340
Apêndices	I
Apêndice I – Oficina de formação acreditada: Promoção do Bem-estar Docente.....	II
Apêndice II – Oficina de formação acreditada: Estratégias para a (in)disciplina – o papel da inteligência espiritual	VI
Apêndice III – 100 estudos utilizando o <i>SISRI-24</i> (King, 2008).....	XIII
Apêndice IV – Pedido e autorização para uso do <i>SISRI-24</i> (King, 2008).....	XLIII
Apêndice V – Pedido e autorização para uso do <i>SWBQ</i> – questionário de bem-estar espiritual (Gouveia, 2011)	XLIV

Apêndice VI – Pedido e autorização para uso do <i>MPWQ</i> – escala de espiritualidade (I. F. Albuquerque, 2009).....	XLVI
Apêndice VII – Consentimento informado	XLVII
Apêndice VIII – Dados sociodemográficos do <i>SISRI-24</i>	XLVIII
Apêndice IX – <i>Email</i> de envio de questionário de inteligência espiritual	L
Apêndice X – Tradução portuguesa do <i>SISRI-24</i>	LI
Apêndice XI – Inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE, versão portuguesa do <i>SISRI-24</i> validado.....	LIV
Apêndice XII – Perfil de competências de liderança pedagógica (PCLP) – versão estudo-piloto	LVI
Apêndice XIII – Inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL)	LVIII
Apêndice XIV – Inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) – Validado.....	LX
Apêndice XV – Dados sociodemográficos da escala de bem-estar global.....	LXII
Apêndice XVI – <i>Email</i> de envio de questionário de bem-estar global	LXIV
Apêndice XVII – Escala de bem-estar global validada.....	LXV
Apêndice XVIII – Consentimento informado – estudo empírico 4	LXVI
Apêndice XIX – Dados sociodemográficos – estudo empírico 4.....	LXVII
Apêndice XX – <i>Email</i> de envio de questionário global (QG) com as três variáveis	LXXI
Apêndice XXI – Parecer de perito 1 sobre o I2AEPL – Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco	LXXII
Apêndice XXII – Parecer de perito 2 sobre o I2AEPL – Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires.....	LXXIII
Apêndice XXIII – Guião de entrevista para os <i>focus groups</i> e questões de investigação: sua articulação – estudo empírico 5	LXXIV
Apêndice XXIV – Grelha de análise de conteúdo – <i>focus group</i> Almada.....	LXXVI
Apêndice XXV – Grelha de análise de conteúdo – <i>focus group</i> Espinho	LXXXVI
Apêndice XXVI – Grelha de análise de conteúdo – <i>focus group</i> Funchal	XCV
Anexos.....	CVI
Anexo 1 – <i>SISRI-24, the spiritual intelligence self-report inventory</i> (King, 2008).....	CVII
Anexo 2 – Questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do <i>SWBQ – spiritual well-being questionnaire</i> (Gouveia, 2011)	CIX
Anexo 3 – Escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de <i>MPWQ – the meaning and purpose at work questionnaire</i> (I. F. Albuquerque, 2009)	CXI
Anexo 4 – Questionários de bem-estar	CXIII

Índice de Quadros

Quadro 1. <i>Definições de Liderança</i>	36
Quadro 2. <i>Atributos dos Educadores/Professores dos Ensinos Básico e Secundário</i>	59
Quadro 3. <i>Conceitos de Bem-estar</i>	72
Quadro 4. <i>Bases Teóricas e Dimensões do Bem-estar Psicológico</i>	77
Quadro 5. <i>Comparação entre as Teorias da Felicidade Autêntica e do Bem-estar</i>	91
Quadro 6. <i>Caracterização do PERMA</i>	94
Quadro 7. <i>Lista da Classificação das Virtudes Humanas e Forças de Carácter</i>	102
Quadro 8. <i>Elementos do PERMA, sua Definição e Avaliação</i>	106
Quadro 9. <i>Medidas de Avaliação de Bem-estar</i>	108
Quadro 10. <i>Termos Usados na Descrição de Espiritualidade e Religiosidade</i>	119
Quadro 11. <i>Definições de Inteligência Espiritual</i>	131
Quadro 12. <i>Explicitação das Subescalas do SISRI-24</i>	147
Quadro 13. <i>Medidas de Avaliação da Inteligência Espiritual</i>	151
Quadro 14. <i>Opções Estatísticas dos Dados Quantitativos</i>	165
Quadro 15. <i>Opções Referentes aos Dados Qualitativos</i>	168
Quadro 16. <i>Caracterização Sociodemográfica dos Sujeitos (n= 767) – SISRI-24</i>	171
Quadro 17. <i>Situação Profissional dos Sujeitos (n= 767) – SISRI-24</i>	172
Quadro 18. <i>Estrutura Fatorial do SISRI-24 e Valores de Saturação dos Itens nos Fatores</i>	182
Quadro 19. <i>Correlações Bivariadas de Pearson entre IAIE e Medidas Convergentes</i>	185
Quadro 20. <i>Estrutura Fatorial para o I2AEPL e Valores de Saturação</i>	195
Quadro 21. <i>Caracterização Sociodemográfica (n= 476) – Escala de Bem-estar Global (EBeG)</i>	201
Quadro 22. <i>Situação Profissional dos Sujeitos (n= 476) – Escala de Bem-estar (EBeG)</i> ...	202
Quadro 23. <i>Estrutura Fatorial para a Escala de Bem-estar Global (EBeG) e Valores de Saturação</i>	206
Quadro 24. <i>Caracterização Sociodemográfica (n= 521) – Questionário Global (QG)</i>	210
Quadro 25. <i>Situação Profissional dos Sujeitos (n= 521) – Questionário Global (QG)</i>	211
Quadro 26. <i>Pontuação I2AEPL, EBeG e IAIE e Respetivas Subescalas (n= 521)</i>	214
Quadro 27. <i>Classificação em Níveis Baixo, Médio e Elevado – I2AEPL, EBeG e IAIE</i>	214
Quadro 28. <i>Pontuações I2AEPL e EBeG e Características Sociodemográficas (n= 521)</i> ..	216
Quadro 29. <i>Pontuações IAIE e Subdimensões PEC, PSP e EEC e Variáveis Sociodemográficas (n= 521)</i>	219
Quadro 30. <i>Relação das Pontuações Totais de I2AEPL, EBeG e IAIE em 3 Níveis: Baixo, Médio e Elevado com Características Sociodemográficas</i>	222

Quadro 31. <i>Correlações Bivariadas de Spearman entre IAIE e Subdimensões com I2AEPL e EBeG (n= 521)</i>	223
Quadro 32. <i>Coeficientes de Regressão para os Preditores de Bem-estar Global</i>	224
Quadro 33. <i>Resultados Quantitativos a Esclarecer pelos Dados Qualitativos</i>	232
Quadro 34. <i>Análise de Conteúdo – Categorias e Subcategorias – Codificação</i>	238
Quadro 35. <i>Articulação entre LP e BE nos Focus Groups</i>	255
Quadro 36. <i>Articulação de Unidades de Contexto/Falas com Categorias e Subcategorias da Liderança Pedagógica e Inteligência Espiritual</i>	255
Quadro 37. <i>Articulação entre LP e IE nos Focus Groups</i>	257
Quadro 38. <i>Mobilização da Inteligência Espiritual e Superação das Dificuldades de Liderança Pedagógica e dos Baixos Níveis de Bem-estar Docente no Início de Carreira</i> ..	258
Quadro 39. <i>Cruzamento de Falas dos Participantes com Categorias e Subcategorias da Liderança Pedagógica, Bem-estar e Inteligência Espiritual</i>	260

Índice de Figuras

<i>Figura 1.</i> Quadro conceptual para a liderança dos professores.	45
<i>Figura 2.</i> Ciclo virtuoso da força de carácter.	97
<i>Figura 3.</i> Mapa conceptual das variáveis do estudo.	159
<i>Figura 4.</i> Scree plot do IAIE.	180
<i>Figura 5.</i> Análise fatorial confirmatória para o modelo IAIE/SISRI-24 de 3 fatores.	184
<i>Figura 6.</i> Scree plot para a escala I2AEPL.	194
<i>Figura 7.</i> Análise fatorial confirmatória I2AEPL.	196
<i>Figura 8.</i> Scree plot para a escala de bem-estar global (EBeG).	206
<i>Figura 9.</i> Análise fatorial confirmatória da escala de bem-estar global (EBeG).	207
<i>Figura 10.</i> Modelo de moderação testado.	225
<i>Figura 11.</i> Associações lineares entre inteligência espiritual e liderança pedagógica por quartis da distribuição de bem-estar global.	226
<i>Figura 12.</i> Relação do I2AEPL, EBeG e IAIE com a idade.	227
<i>Figura 13.</i> Articulação de dados qualitativos entre LP, BE e IE.	252
<i>Figura 14.</i> Articulação entre dados quantitativos e qualitativos.	254

Introdução

Introdução

Os educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário¹ são, na sociedade de hoje, confrontados com problemas relacionados com o desenvolvimento das potencialidades de **todos** os seus educandos, no sentido de contribuir para a edificação de uma sociedade mais justa, democrática e equitativa. Necessitam, para tal, de melhorar as competências pessoais e profissionais que lhes permitam desempenhar eficazmente o seu trabalho, isto é, desenvolver a sua capacidade de **liderança pedagógica** e, assim, obterem maior realização profissional e mais **bem-estar**. Neste sentido, necessitam também da mobilização das suas inteligências, designadamente a racional, com a qual resolverão e ajudarão a resolver problemas lógicos, científicos e técnicos, da sua inteligência emocional com a qual criarão relações empáticas, motivacionais e indutoras da aprendizagem dos seus educandos e da **inteligência espiritual** com a qual poderão transcender abnegadamente alguns dos seus pontos de vista para promover a descoberta e a atualização das potencialidades dos seus educandos. Neste trabalho, abordam-se, assim, três variáveis, a liderança pedagógica, o bem-estar docente e a inteligência espiritual, que em conjunto podem ser uma possibilidade de resposta para os problemas complexos, de formação e crescimento pessoal e profissional, com que os educadores e professores se encontram hoje confrontados. Esta investigação procura fundamentar esta premissa através da revisão da literatura da especialidade e de trabalho empírico realizado junto de educadores e professores.

Nas últimas décadas, a investigação sobre a liderança nas escolas tem vindo a evidenciar a sua relação com a qualidade da vida escolar (Downing, 2016; Elmore, 2008, Poekert, 2012; Torres & Palhares, 2015). Porém, a tónica tem sido maioritariamente colocada no papel das lideranças formais, que se reconhece influenciarem os professores e, por via deles, a qualidade das aprendizagens dos educandos/alunos. Julgamos, no entanto, necessário deslocar a ênfase para a «liderança dos educadores/professores», nomeadamente a sua autoliderança e a liderança dos seus educandos/alunos, isto é, que se considere os educadores/professores quando são chamados a liderar o desenvolvimento do currículo e dos seus educandos/alunos, tanto durante o trabalho na sala de aula como no processo de aquisição das aprendizagens, cuja qualidade decorre, em grande medida, do investimento que os educadores/professores fazem no seu próprio desenvolvimento pessoal

¹ Ao longo do texto desta tese, a expressão «educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário» referem-se, como é norma padrão do português de Portugal, aos educadores e às educadoras de infância, bem como aos professores e às professoras dos ensinos básico e secundário do atual sistema educativo português. Porém, para economia da expressão escrita, passaremos, doravante, a designá-los por educadores e professores respetivamente.

e profissional (Flores, Ferreira & Fernandes, 2014d). O acento tónico da liderança dos educadores/professores, do educador/professor líder, é colocado no processo de condução da aprendizagem do educando/aluno com vista ao seu desenvolvimento pessoal e social (Danielson, 2006, 2016; Flores, 2014a; Frost, 2012, 2014b; Frost & Durrant, 2003; Hunzicker, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Lück, 2010; Palmer, 2016; V. Robinson, 2011; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011; York-Barr & Duke, 2004), através do qual pode obter bem-estar e uma formação integral e concretizadora, de forma a tornar-se um cidadão de pleno direito, contribuindo para uma sociedade mais equitativa e democrática. A liderança dos educadores e professores, no sentido daquele que concebe, organiza, executa, avalia e reformula sistematicamente o processo de ensino e aprendizagem, é determinante para a promoção das aprendizagens de **todos** os educandos/alunos. Esta liderança pedagógica não é apenas a manifestação específica da liderança dos educadores e professores, mas também condição de possibilidade do próprio desenvolvimento pessoal e profissional daqueles profissionais, exigido na era da incerteza e face à diversidade dos educandos/alunos da escola democrática do século XXI (Antunes & Silva, 2015a).

O bem-estar e, especificamente, o bem-estar dos educadores e professores, é também uma das variáveis deste estudo. A questão do bem-estar, da felicidade, e do que é o bem viver tem sido um tema central na civilização ocidental desde os filósofos gregos (Barros & Moreira, 2014; Machado & Bandeira, 2012), tendo-se constituído em problemática de investigação científica e de intervenção social e clínica, no final do século XX (Diener, 1984; Novo, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008; Veenhoven, 1991). A psicologia positiva está, desde o seu início, ligada às questões da felicidade e do bem-estar (Ben-Shahar, 2007/2015; Fredrickson, 2009/2010; Keyes & Haidt, 2003; Lyubormirsky, 2008/2011; Marujo & Neto, 2014a; Neto, Marujo & Perloiro, 1999/2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Esta corrente da psicologia veio trazer um novo esteio epistemológico e teórico para o desenvolvimento de uma teoria do bem-estar integradora das perspetivas hedónica e eudemónica, num modelo explicativo mais consistente e coerente (Seligman, 2011/2012). O bem-estar, na ótica de um dos principais fundadores da psicologia positiva, refere-se a uma vida que mereça ser vivida, permitindo o florescimento, através da promoção da emoção positiva, do envolvimento, do significado, das relações positivas e da realização pessoal (Seligman, 2011/2012).

A terceira variável desta investigação é a inteligência espiritual. Na verdade, algumas características comumente atribuídas à liderança, particularmente à liderança transformacional, como por exemplo, a honestidade, a responsabilidade, a justiça, a lealdade, a honra e a autenticidade são valores do domínio da ética e, portanto, não cabalmente explicáveis apenas pelas inteligências racional ou emocional, situando-se antes

no âmbito da inteligência espiritual. É esta última inteligência que nos dá o sentido moral, pois é com ela que não só descobrimos os valores existentes, mas também produzimos criativamente novos valores (Zohar & Marshall, 2000/2004a). A inteligência espiritual é uma capacidade que abarca a transcendência do ser humano, na qual está incluída a faculdade de se projetar no futuro, a busca do sentido da vida, os comportamentos virtuosos e que poderá incluir [ou não] o sagrado (Emmons, 2000a; Golovina, 2016). Um número significativo de investigadores concebem este tipo de inteligência como o uso adaptativo que fazemos da informação espiritual para facilitar a vida quotidiana, resolver problemas e conseguir a realização de propósitos e significado na vida e no trabalho, descobrindo interconexões entre as várias dimensões da existência (Amram, 2007; Benedict-Montgmorey, 2014; Bhoslay, 2016; Chan & Siu, 2016; Emmons, 1999; Gieseke, 2014; Hildebrandt, 2011; King, 2008; Nasel, 2004; Sayadi & Soleimani, 2015; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a).

A inteligência espiritual é, pois, uma inteligência criativa, transformadora e integradora das várias dimensões da atividade humana. Daí, o nosso interesse por este tipo de problemática. Mais ainda, no nosso caso, enquanto educadores e professores, necessitamos de resolver problemas complexos, como por exemplo, o de fazer com que **todos** os educandos e alunos aprendam, descobrindo e desenvolvendo as suas potencialidades e qualidades. Este exercício exige a mobilização das nossas inteligências. Certamente da inteligência racional com a qual desenvolvemos um conjunto de competências lógicas, científicas e técnicas, bem como da inteligência emocional, com a qual podemos estabelecer uma relação empática que nos permite ligarmo-nos ao outro. Mas, estes dois tipos de inteligências, por si só, revelam-se insuficientes para o desempenho pleno da missão docente, isto é, da liderança pedagógica que exige outros requisitos, designadamente a transcendência e a integração, características da inteligência espiritual. Por isso, os educadores e professores necessitam também da inteligência espiritual e, em particular, da **transcendência**, na medida em que este é o fator que permite ao ser humano compreender-se como fazendo parte de algo maior, de algo que está muito para além do seu horizonte individual e pessoal, compreender que faz parte de uma humanidade em construção, cuja capacidade de superação dos problemas depende da sua evolução, na qual educadores e professores desempenham um papel fundamental; e da **integração**, através da qual se torna possível integrar a diferença e a mudança, mas mantendo a identidade, a singularidade e o equilíbrio, abertura e integridade tão necessárias para os educadores e professores serem modelos de referência para os seus educandos/alunos. Desta forma, os educadores e professores poderão mais facilmente promover uma atmosfera de cooperação e aprendizagem, bem como o desenvolvimento

das qualidades e potencialidades de todos os alunos e aprendentes, qualquer que seja a sua idade. A satisfação profissional decorrente da consciência de um ótimo desempenho docente (fatores motivacionais de Herzberg, 1966, 1996) terá como uma das consequências o bem-estar docente (Jesus, 2005; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000, 2005; Seligman, 2011/2012). Assim, cremos que um elevado nível de inteligência espiritual, enquanto inteligência criativa e transformadora de valores, está relacionada, de alguma forma, com uma liderança pedagógica mais eficiente e eficaz e com o bem-estar pessoal e profissional do educador/professor. Daí termos levado a cabo este estudo.

A ciência e o saber constroem-se lenta e progressivamente com pequenos ou grandes contributos de investigadores que se envolvem em determinada área do conhecimento. Este estudo procura dar também a sua contribuição, desde já (re)trazendo para o contexto académico português uma área emergente da ciência psicológica: a inteligência espiritual (cf. cap. 3). Com efeito, a espiritualidade, nesta última década, tem vindo a ser investigada em diversas academias portuguesas, nomeadamente em institutos universitários e/ou politécnicos e nas universidades dos Açores, Algarve, Aveiro, Católica do Porto, Coimbra, Fernando Pessoa, instituto politécnico de Bragança, instituto politécnico de Viana do Castelo, ISCTE-IUL, ISPA-IU, Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Madeira, Porto, Trás-os-Montes e Alto Douro e universidade de Lisboa (C. A. Albuquerque, 2015; I. F. Albuquerque, 2009; M. C. Alves, 2011; Areias, 2012; S. M. N. Carvalho, 2011; Castro, 2016; Conceição, 2014; Duarte, 2012; R. C. Ferreira, 2016; M. J. L. Gonçalves, 2012; Gouveia, 2011; Machado, 2014; Mendes, 2012; Oliveira Pinto, 2011; Queiroga, 2013; Rodrigues, 2015; C. M. J. Silva, 2012; C. R. N. Silva, 2012; Serra, 2013; Simões, 2010; Souza, 2016; Taranu, 2011; J. A. Teixeira, 2016; T. B. Teixeira, 2015). No entanto, espiritualidade e inteligência espiritual (cf. ponto 3.2 do cap. 3) são constructos próximos, mas distintos na ciência psicológica. Há, com efeito, uma lacuna investigativa no panorama académico e científico nacional referente à problemática da inteligência espiritual, da qual, atualmente, temos apenas conhecimento de três estudos, um no âmbito do mestrado de psicologia clínica e da saúde, na universidade da Beira Interior (Jorge, 2012; Jorge, Esgalhado & Pereira, 2016), outro no âmbito do programa de doutoramento em Enfermagem, na universidade Católica do Porto (Conceição, 2014) e ainda outro do laboratório de psicometria da faculdade de psicologia da universidade de Coimbra (Miguel, Silva & Machado, 2015), donde sai reforçada a necessidade e a utilidade do incremento, na academia portuguesa, do estudo desta temática que emergiu no limiar do século XXI. Neste sentido, uma das contribuições específicas deste trabalho é a validação, para a população portuguesa, de um instrumento de medida de inteligência espiritual, o mais universalmente utilizado (cf. ponto 3.5 do cap. 3 e Apêndice III), o *SISRI-24, the spiritual intelligence self-*

report inventory-24, SISRI-24 (King, 2008), e que julgamos ser uma dimensão relevante e significativa desta investigação.

Outro contributo assumidamente ousado deste trabalho é abordar conjuntamente estas três variáveis: a liderança pedagógica, o bem-estar docente e a inteligência espiritual. Com efeito, a nossa experiência como formadores de profissionais da educação e do ensino, quer na formação contínua de educadores e professores quer na formação inicial, no ensino superior politécnico e universitário, de educadores de infância e professores dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e do ensino secundário, fez com que fôssemos sistematicamente confrontados com problemas persistentes de natureza didático-pedagógica. Na verdade, desde há cerca de duas décadas que intuíamos a necessidade de promover mais e melhor as capacidades intelectuais, emocionais e espirituais dos educadores e professores como forma de dar resposta às questões da construção da profissionalidade docente. O surgimento, nas décadas de 80 e 90 do século XX, da teoria das inteligências múltiplas e do modelo da inteligência emocional, e a sua aplicação em contextos educativos, veio trazer contributos relevantes para a possibilidade de resolução de parte desses problemas, designadamente, no que se refere às questões de motivação, às relações intrapessoais e interpessoais, à empatia, à promoção das capacidades de gestão das emoções em grupo, com implicações na relação pedagógica e na comunicação (I. M. A. Gonçalves, 2014; González, 2009; Queirós, 2014; Silver, Strong & Perini, 2000/2010). Pressentíamos, no entanto, que algo estava faltando, nomeadamente na realização profissional, na busca de um sentido mais profundo e alargado para a profissão docente, bem como na preparação dos educadores/professores para responder à necessidade de uma educação transformadora com respeito pelo outro, quer na pessoa do educando/aluno quer na pessoa dos colegas ou da comunidade educativa em geral. A «descoberta» por nós feita, em 2004, do paradigma emergente da inteligência espiritual representou uma epifania que veio ao encontro destas nossas preocupações. Desde logo, introduzimos um tópico referente à inteligência espiritual nos nossos programas de formação inicial, contínua e pós-graduada de educadores e professores. Entretanto, foi crescendo em nós o desejo de investigar esta problemática de forma mais profunda e sistemática. Só quase uma década depois pudemos iniciar um programa de doutoramento em educação com este fito. Pensamos desde logo associar inteligência espiritual à principal atividade do educador e professor: fazer com que os seus educandos descubram e atualizem as suas potencialidades, bem como aprendam o que é suposto aprender, convictos que daqui resultaria um maior nível de satisfação profissional docente. Inicialmente, no nosso projeto de doutoramento, consideramos articular: liderança pedagógica, satisfação profissional e inteligência espiritual. Reflexões posteriores levaram-nos à substituição da variável

satisfação profissional pela variável bem-estar docente (Barros & Moreira, 2014; Freire, Zenhas, Tavares & Iglésias, 2013; Galinha, 2008; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005; Jesus, 2005; Novo, 2005). Na verdade, se por um lado, no modelo proposto por Herzberg (1966, 1996), os fatores motivacionais estão relacionados com a satisfação profissional e, consequentemente, com o bem-estar pessoal e profissional, por outro lado, a dualidade dos fatores dificultaria a análise de possíveis relações com a liderança pedagógica e a inteligência espiritual. Este facto levou-nos a preferir o constructo mais abrangente e integrador: o bem-estar, como definido na teoria de Seligman (2011/2012).

Assim, a nossa questão de partida foi: **como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário?** Com vista a uma resposta cabal a esta questão geral, formulamos questões parciais: (i) que relações podem ser estabelecidas entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores? (ii) que relações podem ser estabelecidas entre o bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores? (iii) que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores? (iv) que relações podem ser estabelecidas entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?

Consequentemente, esta investigação visa a consecução dos seguintes objetivos:

Objetivo geral: analisar as relações entre inteligência espiritual, bem-estar e liderança pedagógica em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Objetivos específicos:

1. Identificar relações entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores;
2. Identificar relações entre bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores;
3. Identificar relações entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores;
4. Identificar relações entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores.

Esta investigação adotou uma perspetiva correlacional entre liderança pedagógica, bem-estar (docente) e inteligência espiritual. A metodologia utilizada assenta numa abordagem mista, com uso de métodos quantitativos e qualitativos. Com os métodos quantitativos foram validadas uma escala de inteligência espiritual, o IAIE, inventário de

autoavaliação de inteligência espiritual, versão portuguesa do *SISRI-24* (King, 2008), o inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) e a escala de bem-estar global (EBeG), disponibilizando à comunidade científica e académica nacional um instrumento de medida de inteligência espiritual, um instrumento de avaliação dos atributos do educador/professor líder e um instrumento de medida do bem-estar.

Realizaram-se, assim, cinco estudos empíricos. O estudo um consistiu em validar a escala de inteligência espiritual, *SISRI-24, the spiritual intelligence self-report inventory-24* (King, 2008) para a população portuguesa. Foram analisadas as propriedades psicométricas da escala *SISRI-24*, quanto à fiabilidade e à validade, bem como as estatísticas que suportam tais pressupostos.

O estudo empírico dois consistiu na construção e validação de uma escala de medida das autoperceções de atributos do profissionalismo de educadores e professores, designada por inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL).

No estudo empírico três também se construiu, a partir de alguns itens de outras duas escalas (Ibáñez Sepulveda, 2013; Huppert & So, 2009), um instrumento de avaliação do bem-estar global, a escala de bem-estar global (EBeG), tendo-se também procedido à sua validação para o contexto português.

O estudo empírico quatro consistiu na aplicação do conjunto dos instrumentos de medida das três variáveis do estudo, questionário global (QG), exclusivamente a educadores de infância e a professores dos ensinos básico e secundário de Portugal continental e regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

O estudo empírico cinco foi uma investigação qualitativa que utilizou o contributo de três grupos de discussão (*focus groups*), provenientes da área da grande Lisboa, da zona norte do país e da região autónoma da Madeira, cujos elementos foram recrutados voluntariamente entre os sujeitos de investigação participantes no estudo quatro, com o objetivo de recolher dados que contribuíssem para o esclarecimento dos resultados quantitativos obtidos com esse estudo.

Este trabalho apresenta, pois, uma estrutura que se divide em duas partes. Na Parte I, é apresentada a fundamentação teórica das problemáticas inerentes às variáveis do presente estudo, a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual dos educadores e professores, mediante uma revisão compreensiva da respetiva literatura, postulando, desta forma, os quadros teóricos e fundamentos do estudo de campo. Na Parte II, apresenta-se a investigação empírica, na qual se aborda a metodologia geral do estudo e os dados empíricos acima referidos.

Assim, no capítulo um faz-se uma fundamentação teórica da variável liderança pedagógica, conforme definida neste estudo, ou seja, a atividade específica do educador/professor enquanto líder do processo de desenvolvimento e aprendizagem dos seus educandos. Apresenta-se, assim, uma revisão da literatura de obras e autores diversos (Danielson, 2006, 2016; Flores, 2014a; Flores et al., 2014d; Frost, 2012, 2014b; Hunzicker, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Poekert, 2012; V. Robinson, 2011; Stevenson, 2012; York-Barr & Duke, 2004), que incidem sobre o perfil e a ação dos educadores e professores, enquanto sujeitos que mais diretamente influenciam a formação e as aprendizagens dos educandos, dos alunos e dos colegas, com impacto social transformador. A partir da literatura sobre liderança dos professores, esboça-se um conjunto de características referentes às competências de liderança pedagógica dos educadores e professores (cf. Quadro 2 do cap. 1). Estas características serviram de base para a construção do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder, I2AEPL (Apêndice XVI), que procura realçar a dimensão das qualidades pessoais e relacionais, subjacentes, explícita ou implicitamente, às competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais.

No capítulo dois é feita uma abordagem do bem-estar (docente), tendo como referência a teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Parte-se duma consideração sobre o mal-estar docente, reconhecendo a sua existência, mas optando por um enfoque sobre o bem-estar, com vista a encontrar soluções para esse problema. Analisam-se as várias perspetivas do bem-estar, designadamente o bem-estar subjetivo (Diener, 1984; Novo, 2005; Ryan & Deci, 2001) e o bem-estar psicológico (Rivero, d'Araújo & Marujo, 2013; Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008). Descreve-se o contributo da psicologia positiva para a criação de uma teoria integradora do bem-estar e um instrumento de avaliação do bem-estar, na perspetiva dos seus cinco elementos (*PERMA*, emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal).

No capítulo três, analisamos o constructo inteligência espiritual, mapeando a respetiva literatura. Parte-se, assim, das primeiras teorias de inteligência, nos primórdios da psicologia, percorre-se a evolução das mesmas, sinalizando os principais marcos tais como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983; 1993/1995), a inteligência emocional de Goleman (1995/1997) e a inteligência espiritual de Emmons (1999), Zohar e Marshall (2000/2004a) e King (2008), prosseguindo-se com a análise do contributo de vários autores até 2016. Faz-se uma clarificação conceptual, relacional e distintiva de espiritualidade, religiosidade e inteligência espiritual (Barros de Oliveira, 2007; Oman, 2015; Paloutzian & Park, 2015). Desenvolve-se o modelo de inteligência espiritual de King (2008) e a sua medida de avaliação de inteligência espiritual, o *SISRI-24*. Apresentam-se os fundamentos

neurobiológicos da inteligência espiritual, assim como se descrevem as principais medidas de avaliação da inteligência espiritual.

Com o capítulo quatro, inicia-se a Parte II desta tese, sendo este capítulo referente à metodologia do estudo. Nele é analisado o *design* de investigação, incluindo a sua temática, as questões de investigação, os objetivos do estudo, as metodologias, um mapa conceptual das relações entre as variáveis do estudo, com base na revisão da literatura, o processo de amostragem, as técnicas de recolha e análise de dados, bem como os resultados previstos.

No capítulo cinco, dá-se conta do processo de validação para a população portuguesa do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE, versão portuguesa do *SISRI-24*, de King (2008). Caracteriza-se a amostra, referindo-se os procedimentos e descrevendo-se as propriedades psicométricas dos instrumentos usados. Na validação do *SISRI-24*, foram utilizados os métodos de análise fatorial exploratória (AFE) e de análise fatorial confirmatória (AFC) com o objetivo de estudar qual a melhor estrutura fatorial para a população em estudo. Após esta análise, avaliou-se a fidelidade do instrumento pela análise de consistência interna aos fatores obtidos, através do método alfa de *Cronbach*. Verificou-se também a validade convergente entre os fatores obtidos e dimensões das medidas convergentes *SWBQ* (*spiritual well-being questionnaire*) e *MPWB* (*the meaning and purpose at work questionnaire*) e fez-se a discussão dos resultados.

O capítulo seis apresenta o estudo empírico dois, no qual se dá conta do processo de construção e validação do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL). A partir de um estudo-piloto exploratório e da audição de dois peritos na matéria, fez-se uma reformulação de uma escala inicial que depois foi validada através dos processos estatísticos adequados para uma amostra de propagação geométrica (*snowball*) de educadores e professores de todo o país, discutindo-se os resultados.

O capítulo sete descreve o estudo empírico três: construção e validação da escala de bem-estar global (EBeG). Tendo em consideração a literatura mais recente nesta matéria, a auscultação prévia de 30 educadores e professores, assim como duas escalas de bem-estar que incluíam o PERMA (Ibáñez Sepulveda, 2013; Huppert & So, 2009), elaborou-se uma escala de nove itens com o objetivo de avaliar globalmente o bem-estar, considerando os cinco elementos da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Foi validada para o contexto nacional através das análises fatoriais exploratória e confirmatória e outros procedimentos estatísticos considerados adequados para este tipo de validação, fazendo-se a discussão breve dos resultados.

O capítulo oito dá conta do estudo empírico quatro. Nesse estudo foram correlacionadas as três variáveis desta investigação: liderança pedagógica, bem-estar (docente) e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário. Este é um capítulo fulcral, pois apresenta o estudo que nos permitiu responder às questões de investigação colocadas. Nele se descrevem um conjunto de análises estatísticas através das quais foram estabelecidas as correlações entre as variáveis, bem como o carácter preditivo e moderador entre as mesmas.

O capítulo nove apresenta o estudo empírico cinco, uma investigação qualitativa, na qual são ouvidos alguns respondentes do questionário global (QG) integrando as três variáveis do estudo, utilizando a metodologia do *focus group*. O objetivo deste estudo empírico foi esclarecer as correlações verificadas entre atributos do educador/professor líder, o bem-estar docente e o nível de inteligência espiritual reveladas pela análise estatística dos resultados obtidos no questionário do estudo empírico quatro. Pudemos, assim, compreender, através da análise das falas dos participantes, o fenómeno da liderança do educador/professor, do seu bem-estar e nível de inteligência espiritual, providenciando *insights* quanto às origens de comportamentos complexos e motivações (Silva, Veloso & Keating, 2014).

No capítulo dez, faz-se a discussão dos resultados, triangulando os dados provenientes das várias fontes, isto é, dos dados quantitativos e qualitativos. Aí se salientam as relações estatisticamente significativas entre inteligência espiritual e as suas subdimensões, a liderança pedagógica e o bem-estar global, bem como a forma como os dados qualitativos revelam associações na linguagem natural, pelos participantes nas entrevistas dos *focus groups*. A literatura sobre a liderança pedagógica pressupõe o desenvolvimento da pessoa do profissional docente, com esse conjunto de características pessoais. No entanto, não explora, não analisa todos os aspetos, designadamente, que as características profissionais do educador/professor líder pressupõem, ou seja, a sua dimensão pessoal e particularmente, o carácter da pessoa do profissional, nem a forma de as conseguir. Os dados empíricos, designadamente os qualitativos especificam a necessidade do recurso aos elementos do bem-estar, como as emoções positivas, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal, bem como à inteligência espiritual, através de algumas subcategorias como a «transcendência/abertura ao outro», a «crença nas potencialidades próprias e do outro» ou na «busca de sentido» como formas de desenvolver a pessoa do educador/professor líder.

Esta tese termina com uma Conclusão na qual se evidenciam os principais resultados dos estudos realizados, relacionando-os com os objetivos de investigação e avaliando a sua respetiva consecução. Aí se tecem considerações sobre as limitações e as

principais contribuições desta pesquisa, bem como se apresentam sugestões de investigação futura. Tendo em consideração todo o processo, designadamente, a articulação entre os elementos teóricos e os dados empíricos, faz-se uma reflexão visando contribuir para a melhoria das políticas educativas, particularmente no campo da formação do educador/professor líder, de modo a potenciar o desenvolvimento das suas competências pessoais e profissionais, contribuindo, assim, para a especificação de um modelo de formação para educadores/professores para a escola do século XXI.

Com vista a um melhor esclarecimento dos termos que foram sendo utilizados no decorrer do texto, apresenta-se ainda um glossário.

Faz também parte desta tese, um conjunto de apêndices e anexos, como dados complementares esclarecedores deste processo de investigação e da presente tese.

Todo o texto, quer no que respeita às citações, quer às referências bibliográficas, bem como à formatação do texto, segue as normas APA (2009, 2010), da *American Psychological Association*, conjugadas com as do Anexo ao despacho reitoral n.º 30/2014, de 7 de julho, da universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Primo & Mateus, 2014).

A indicação da fonte dos quadros e figuras apenas são referidas quando a autoria não pertence ao investigador. Na verdade, a literatura científica sobre esta matéria não é unânime e, após consulta a perito na área, a nossa opção incidiu pela não indicação da fonte sempre que o investigador é o autor.

A redação do texto está segundo as normas do Novo Acordo Ortográfico de 1990.

Parte I – Fundamentação Teórica

Capítulo 1 – Liderança Pedagógica

1.1 Liderança

O tema da liderança² tem sido, desde há cerca de um século, objeto de investigação científica pelas ciências sociais, particularmente pela psicologia social, com especial incidência nos contextos de trabalho. Sendo um conceito dinâmico e polissémico, tem sofrido uma evolução considerável merecedora de diferentes interpretações (Cunha & Rego, 2009). Na verdade, parecem existir quase tantas definições de liderança quantos os autores que a tentaram definir (Castanheira & Costa, 2007; Flores et al., 2014d; Jesuíno, 2005). No Quadro 1 apresentam-se alguns exemplos.

Quadro 1
Definições de Liderança

Descrição	Autores
Poder exercido sobre os outros e que permite a um indivíduo fazer certas coisas, obtê-las dos outros e realizar aquilo que por si só nunca poderia alcançar.	Fielder (1967)
Interação entre dois ou mais elementos de um grupo que geralmente envolve uma estruturação ou reestruturação da situação e das perceções ou expectativas dos membros.	Bass (1990)
Processo de levar um grupo a agir de acordo com os objetivos do líder ou propósitos partilhados.	Sergiovanni (1996/2004)
Liderança pode ser entendida como uma transação entre um líder e seus seguidores com a finalidade de atingir um objetivo ou sonho. Uma ressonância existe entre líderes e seguidores que faz deles aliados em abraçar uma causa comum.	Bennis (1999)
Capacidade para influenciar outros, libertando o poder e o potencial dos indivíduos e das organizações para alcançar o bem superior.	Blanchard (2007/2013)
Processo de influência através do qual o líder gera grandes mudanças e assunções dos seguidores.	Martins (2010)
Processo de influenciar os outros a compreender e a acordar acerca do que necessita de ser feito, e o processo de facilitar os esforços individuais e coletivos tendo em vista alcançar objetivos partilhados.	Yukl, 2013
Processo de influência recíproca que envolve o líder, os liderados e o contexto interno e externo, levando-os a comprometerem-se entusiasticamente com objetivos e missão da organização.	Rego e Cunha, 2016

² A problemática aqui abordada sobre a liderança dos professores (do ponto 1.1 ao ponto 1.3.1) constitui o essencial de um artigo que publicámos no n.º 30 da *Revista Lusófona de Educação*, de maio de 2015 (Antunes & Silva, 2015a).

³ Em todos os quadros, figuras e citações deste trabalho, que incluem autores escrevendo em língua estrangeira, é apresentada uma tradução livre da responsabilidade do investigador.

Destas definições podemos inferir algumas variáveis caracterizadoras do fenómeno da liderança⁴, designadamente, influência, objetivos, poder, grupo, interação/cooperação. Na verdade, verifica-se uma concordância no referente ao entendimento da liderança como um processo de influência social, por meio do qual uma pessoa, o líder, influencia intencionalmente outras pessoas, os liderados. Esta influência vai no sentido da realização dos objetivos a serem alcançados coletivamente que, geralmente, pressupõem valores pessoais e profissionais assumidos, pois a influência nunca é neutra, sendo um processo que integra líderes, liderados e aspetos do contexto. Líderes e liderados influenciam-se mutuamente contribuindo para a eficácia (ou ineficácia) das organizações. Segundo Rego (1998), a liderança é “uma espécie de energia, cujos efeitos só se produzem porque existem dois pólos (líderes e seguidores) e material condutor (situação)” (p. 425). Na verdade, os comportamentos de liderança podem ser partilhados entre o líder formal e membros da organização. Atitudes e características dos subordinados podem impedir o líder de agir de determinada forma ou até neutralizar os efeitos desejados da sua ação. Assim, o contributo dos liderados pode ser uma forma de suprir ações do líder formal, sendo importante a rede de influências em que todos estão envolvidos.

Outra das variáveis relacionadas com a liderança é o poder. A escola constitui um espaço de poder com relações diferenciadas e assimétricas entre os seus membros (Baptista & Abrantes, 2015). Poder (do latim *potere*) é, literalmente, o direito de deliberar, de agir e mandar e, também, a faculdade de exercer a autoridade, a soberania, a posse do domínio, da influência ou da força. É, portanto, uma forma de exercer influência na base do domínio e da força. O que esta variável destaca é a relação de dependência do seguidor em relação ao líder, embora aquele possa também exercer influência sobre ação do líder, sendo importante ter em conta o contexto e as situações que influenciam aquele tipo de relações (Barracho & Martins, 2010). M. Teixeira (1995), no entanto, enfatiza, no poder, a capacidade criadora de suscitar nos outros a vontade de seguir um caminho, de atingir metas e que essa vontade se realize. Liderança é, pois, um tipo particular de relação de poder que se caracteriza pela percepção dos membros do grupo de que outro membro tem o direito de lhes prescrever comportamentos relacionados com a atividade do grupo (S. M. N. Carvalho, 2011; Lopes & Nascimento, 2014).

As inúmeras definições de liderança são, pois, o resultado das diversas abordagens e perspetivas defendidas ao longo dos séculos XX e XXI e que, seguidamente, se

⁴ Líder vem do inglês *lord*, que quer dizer andar à frente, aquele que indica o caminho, que dirige. Ser líder é andar à frente, indicar o caminho como um rei que segue à frente conduzindo o seu povo. O sufixo «ança» significa algo melhor. Liderança é, pois, indicar o melhor caminho (J. Albuquerque, 2016).

sistematizam, tendo em conta os trabalhos de Castanheira e Costa (2007), Cunha e Rego (2009), Jesuíno (2005), Flores et al. (2014d) e Ricardo (2013, 2014):

- visões mecanicistas da liderança, particularmente da primeira metade do século XX, que acentuam as características inatas ou adquiridas mediante o treino, presumindo, assim, a existência de traços universais, sendo que o líder seria capaz de liderar eficazmente qualquer grupo em qualquer situação;
- perspetivas contextuais ou situacionais da liderança em que o líder se ajusta às circunstâncias e ao contexto onde exerce a sua ação de modo a ser eficaz em qualquer contingência organizacional;
- mais recentemente, como forma de ultrapassar a dicotomia universalidade-contingência, encontram-se visões culturais da liderança baseada em valores, em que o líder é encarado como um gestor de sentido, ou seja, aquele que busca um sentido comum de identidade organizacional através da utilização de valores e missão que orientem e mobilizem todos para os objetivos a atingir;
- atualmente, as organizações são tidas como instáveis, imprevisíveis sendo o líder um gestor de conflitos, utilizando o seu poder para influenciar em contextos de complexidade, de incerteza, ambiguidade e de diversidade que caracterizam as organizações de hoje.

A abordagem que defendemos não se refere especificamente à liderança dos líderes formais, mas sim à liderança dos educadores/professores no desempenho das suas atividades profissionais, na influência que exercem nos seus contextos de trabalho com o seus educandos/alunos e com os colegas, relacionada com a inovação pedagógica das suas práticas docentes.

1.2 Liderança dos educadores/professores nas organizações educativas

Comummente pensa-se a liderança como a história dos líderes que ocupam o topo das organizações, na suposição de que a liderança de uma escola é sinónimo da liderança do seu diretor, ou quando muito, atende-se também às chamadas lideranças intermédias dos coordenadores de departamento e diretores de turma. Na verdade, é esse tipo de abordagens que predomina na literatura portuguesa sobre liderança escolar (Baptista & Abrantes, 2015; Bento, 2008; Bexiga, 2009; Carlos & Seabra, 2014; Castanheira, 2014; Costa, Gonçalves & Figueiredo, 2014; Freitas, 2011; Nogueira, 2012; Pinheiro, 2014; Projeto

ELO, 2010-2013⁵; Ricardo, 2013; J. M. Silva, 2010; Torres, 2013; Torres & Palhares, 2015), muito influenciado pelas abordagens tradicionais e formais da liderança associadas aos cargos e funções (P. L. Afonso, 2011, Jesuíno, 2005; Kouzes & Posner, 2007/2009; Parreira, 2010; Raelin, 2016; Rego & Cunha, 2007), em que a ótica de análise incide sobretudo no fenómeno da liderança em si e nos estilos de liderança do indivíduo que ocupa o cargo, assentes quer nos atributos e traços de personalidade dos líderes, quer nos comportamentos observados, quer nas variáveis situacionais, quer ainda na interação entre todos estes aspetos. Neste trabalho, porém, a liderança será abordada como uma questão de todo e qualquer indivíduo que se encontra envolvido na organização escola, com particular destaque para os educadores/professores, uma vez que são eles que, diretamente, cumprem a «missão» desta organização, ou função social como se preferir, isto é, desempenham o papel de conceber, organizar, executar, avaliar e reformular o processo de ensino-aprendizagem, numa palavra, realizam a liderança pedagógica.

Na verdade, nas últimas duas décadas, na literatura inglesa, nomeadamente de origem norte-americana, britânica, canadiana, australiana e neozelandeza (Danielson, 2006, 2016; Frost, 2012; Frost & Durrant, 2003; Hunzicker, 2012; Poekert, 2012; Leithwood & Louis, 2011; Lieberman & Miller, 2004; V. Robinson, 2011; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011; York-Barr & Duke, 2004), a temática da liderança dos educadores/professores ganhou relevo significativo por se reconhecer a importância que esta desempenha na promoção das aprendizagens dos educandos/alunos, bem como no desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores contribuindo, assim, para a melhoria da educação e da organização escolar. O mesmo reconhecimento é feito por outros autores como Bolívar (2012) para quem a liderança das escolas “deve ir mais além da gestão, de modo a promover uma organização para a aprendizagem” (p. 62), reconhecendo a necessidade de transformar a liderança escolar numa “*liderança centrada na aprendizagem* dos alunos, dos professores e da própria escola como organização” (p. 63). Esta perspetiva é também partilhada por Sergiovanni (2004) para quem os educadores/professores são líderes e cuja liderança é suportada pela sua autoridade pedagógica. Não muito longe desta ideia estão igualmente Hargreaves e Fink (2006/2007) ao defenderem que numa liderança docente sustentável “a aprendizagem dos alunos vem em primeiro lugar” (p. 44), explicitando que o empenhamento, pressuposto na liderança dos educadores/professores, os incita a um esforço no sentido da “aprendizagem profunda e ampla de *todos* os alunos e não apenas no sucesso medido por testes” (p. 45), por exemplo.

⁵ Projeto ELO – *educational leadership observatory*, desenvolvido no departamento de educação da universidade de Aveiro, de 2010 a 2013, com os objetivos de sistematizar a produção científica realizada no contexto português de 2000 a 2010 sobre liderança educacional, estabelecer parceria com o Canadá e Inglaterra e definir diretrizes para a conceção de um observatório de liderança educacional no contexto português.

A liderança dos educadores/professores engloba várias dimensões das suas principais atividades, as quais são caracterizadoras da sua profissionalidade, como, por exemplo, as que encontramos na seguinte definição:

A liderança docente é o processo pelo qual os professores, individual ou coletivamente, influenciam os seus colegas, os diretores e outros membros da comunidade escolar para melhorar as suas práticas de ensino e aprendizagem, com o objetivo de aumentar a aprendizagem dos alunos e a sua realização. Esse trabalho de liderança envolve o desenvolvimento intencional de três aspetos: o desenvolvimento individual, a colaboração ou o desenvolvimento de equipa e o desenvolvimento organizacional. (York-Barr & Duke, 2004, pp. 287-288)

Estas dimensões da liderança dos educadores/professores, designadamente, a importância dada ao processo de aprendizagem dos alunos (só sabe ensinar quem sabe como se aprende), a busca de envolvimento e motivação dos educadores/professores e das lideranças formais neste processo de melhoria das práticas de ensino com vista às aprendizagens significativas dos estudantes, o seu desenvolvimento pessoal e profissional, valorizando a relação, a comunicação, o diálogo, a participação coletiva na construção de uma escola autónoma, democrática e de qualidade (Faisal, 2016; Ferreira, Lopes & Correia, 2015) são constantes nos autores da liderança docente. Aprender a trabalhar em «agência relacional», estabelecendo elos que nos permitam uma maior eficácia nos processos de desenvolvimento dos educandos (Edwards, 2005; Vasconcelos, 2015) é tido como sendo algo fundamental.

Para Danielson (2006), a liderança dos educadores/professores está relacionada com um conjunto de competências que facilita a aprendizagem dos alunos, tendo igualmente uma influência que se estende para além da sala de aula quer na sua escola quer fora dela. Os professores líderes têm a capacidade de mobilizar e energizar outros em benefício da melhoria da escola, envolvendo-se e fazendo motivar colegas e agentes educativos para assumirem as suas responsabilidades relacionadas com o ensino e a aprendizagem. Esta investigadora defende que o carácter natural e voluntário da liderança docente representa o mais alto nível de profissionalismo. Segundo Danielson (2006), o trabalho de motivação e mobilização dos colegas não está relacionado com o facto de ocupar um lugar formal de liderança, mas antes com a sua postura pessoal de informação e persuasão, sendo que, para aquela investigadora, a autoridade é ganha através do seu trabalho com os alunos e os seus colegas. Na verdade, este é um aspeto importante da liderança dos professores, orientada por valores éticos (Barbosa, 2010; Chen & Hou, 2016; Day, 2004/2004; Leithwood & Jantzi, 2015; Trigo & Costa, 2008): conseguir motivar e envolver colegas para este trabalho complexo que exige paixão, sentido de missão e muita coragem para enfrentar os constrangimentos daí advenientes. Elmore (2002) refere como um destes obstáculos, após observação realizada em sala de aula, o facto dos professores,

por vezes, se encontrarem tão entusiasmados com o que ensinam e o modo como ensinam que não tomam consciência se os alunos estão (ou não) a aprender e como o estão a fazer. Na verdade, este árduo processo de ensinar e fazer aprender pressupõe, em muitas situações, mudanças, fazendo diferente daquilo que era feito no passado, exigindo dos professores uma boa gestão deste processo de mudança. Elmore (2002), defensor da necessidade dos líderes formais também centrarem a sua liderança no processo de aprendizagem, sugere uma liderança distribuída face à complexidade das práticas de ensino que permita aos professores passarem a partilhar as suas competências, experiências e saberes. Assim, os envolvidos ficarão mais predispostos para alterar práticas ou mesmo fazer melhor o que já fazem bem.

Hunzicker (2012), numa investigação qualitativa mediante análise de autorreflexões e histórias de vida, explorando as experiências vividas pelos educadores/professores, realizada na zona do *Midwestern* dos Estados Unidos, e cujo objetivo era saber como é que os educadores/professores adquirem a capacidade de exercer a liderança informal nas escolas e nas zonas onde trabalham, evidencia que esta é conseguida de forma lenta e gradual. As conclusões do estudo revelaram três fatores promotores da liderança do educador/professor: a exposição a práticas baseadas em investigação, o aumento de autoeficácia dos educadores/professores e o trabalho realizado fora da sala de aula. O desenvolvimento profissional programado para melhorar a prática docente, associado ao trabalho de equipa revelaram-se, também, aspetos importantes para o crescimento pessoal e profissional no sentido da inovação e liderança docente. **Os educadores/professores deste estudo demonstraram uma maior disposição para a liderança informal, valorizando os alunos e dando primazia às suas necessidades e interesses,**⁶ construindo relações profissionais com os seus pares e procurando o crescimento profissional (Hunzicker, 2012). Na verdade, a tarefa principal do educador/professor assenta no contexto do processo de ensino e aprendizagem, onde ele tem a possibilidade de através de projetos inovadores levar o educando/aluno a aprender e a desenvolver as suas potencialidades. Quando o educador/professor desempenha com profissionalismo esta tarefa principal, envolvendo os seus colegas professores, está construindo conhecimento profissional e crescendo pessoal e profissionalmente, contribuindo para o seu bem-estar e o do aluno, de acordo com a teoria do bem-estar e florescimento (Keyes & Haidt, 2003; Seligman, 2011/12).

Frost e Durrant (2003), assumindo que a liderança tem como pressupostos valores, visão e estratégia, afirmam que esta constitui um empreendimento pragmático e moral.

⁶ Sublinhamos esta afirmação para realçar o facto de partilharmos totalmente esta posição, que defendemos através do conceito **liderança pedagógica**, o qual será desenvolvido na próxima secção.

Fazem também incidir o foco da liderança dos educadores/professores no processo de ensino e aprendizagem, aduzindo para o efeito quatro argumentos: 1) o argumento da eficácia da escola, pois, na verdade, a eficácia escolar não é resultante de qualquer imposição, mas antes possui uma consistência interna facilmente compreensível por uma reflexão profissional que o diálogo entre pares pode levar a um nível mais profundo; 2) o argumento da melhoria da escola, segundo o qual esta depende das ações desenvolvidas pelos professores; 3) o argumento da moral dos professores, segundo o qual os professores fazem a diferença nos seus contextos profissionais através de agência relacional e participação em situações inovadoras; e 4) o argumento de valores educacionais e democráticos que possibilitam a construção de uma escola como comunidade de aprendizagem. Há um conjunto de evidências que sugerem que, através deste tipo de liderança, os educadores/professores podem fazer uma grande diferença no desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais de si próprios e dos seus colegas, contribuindo, dessa forma, para a mudança da cultura escolar e organizacional (Flores et al., 2014d; Frost & Durrant, 2003).

Frost (2012, 2014b) destaca a liderança docente como a chave do revigoreamento dos educadores/professores no desempenho de funções e responsabilidades nas escolas, propondo a alteração de uma visão compartimentada do desenvolvimento profissional pelo crescimento profissional contínuo e pela aposta na inovação potenciada pela liderança docente. Este tipo de liderança centra-se tendencialmente nos aspetos da aprendizagem e nas relações sociais em sala de aula, a fim de melhorar a qualidade da aprendizagem. É, por isso, importante olhar para a liderança docente como potenciadora da aprendizagem colaborativa profissional (Flores, Pinheiro, Fernandes & Santos, 2014f). Os educadores/professores líderes trabalham efetivamente como educadores/professores, mas exercem liderança nos seus colegas⁷ com vista à melhoria da aprendizagem dos alunos nas suas escolas. Aqueles professores desempenham um papel crítico significativo através do seu esforço e empenhamento revelando, desta forma, um grande sentido de profissionalismo. Na verdade, promoveram um conjunto específico de competências pessoais e profissionais que lhes permitem desempenhar com mestria as suas atividades. Estes educadores/professores líderes não interpretam de forma linear as evidências e os dados com que se confrontam diariamente, permitindo-se leituras mais abertas e complexas, como por exemplo, na interpretação dos resultados dos seus educandos/alunos, ultrapassando as limitações induzidas pelos testes standardizados. Dessa leitura são tidas

⁷ A investigação sugere que os educadores e os professores que se consideram como mais eficientes estão também mais disponíveis para colaborar, tendo-se verificado uma correlação entre níveis de autoeficácia docente mais elevados e o interesse dos educadores/professores em colaborar (Silva & Silva, 2015).

em consideração variáveis do contexto do ensino e da aprendizagem. Os educadores/professores líderes são criativos e flexíveis no uso e leitura dos dados.

Outra das características importantes deste tipo de liderança é a habilidade para a tomada de decisões, no momento oportuno, no sentido de resolver problemas ou encontrar procedimentos potenciadores das capacidades de iniciativa dos alunos e colegas-professores envolvidos neste processo de melhoria. Os educadores/professores líderes estão, pois, imbuídos de uma visão do futuro e de um sentido de missão que comunicam de forma clara e persuasiva aos seus colegas, levando-os, assim, a juntar esforços que a todos comprometa num projeto comum (Danielson, 2006; 2016). Mas não se ficam por aqui. Envolvem-se na ação fazendo alguma coisa de significativo que pode passar pela necessidade de fazer o seu «trabalho de casa» investigando, planificando e implementando projetos. O diálogo e o inter-relacionamento com os colegas é um aspeto relevante para induzir motivações que conduzam à adesão ao trabalho conjunto. Estes educadores/professores acompanham e monitorizam os progressos que vão sendo conseguidos bem como os seus impactos, reconhecendo que nunca nada está definitivamente encerrado. Tudo está sujeito a revisão e a processos de melhoria. Servem-se para tal da criticidade reflexiva, cujo poder, na prática do ensino, tem sido bem documentado (Perrenoud, 2001/2008; Schön, 1983,1987/2000; Vieira, 2014a; Zeichner, 1993) e que os educadores/professores líderes utilizam regularmente. Estendem esse hábito a todos os projetos nos quais estão envolvidos, garantindo que as dificuldades são operativamente identificadas e os ajustamentos são feitos no desenvolvimento do trabalho (Danielson, 2006).

Lieberman e Miller (2004), que também conceptualizaram a liderança dos educadores/professores, advogam o reforço das capacidades docentes e a reinvenção da sua profissionalidade que passa pela necessidade dos professores se transformarem em líderes do currículo, do ensino e da aprendizagem. Este processo está ao alcance dos educadores/professores que têm poder para conseguir essas transformações, assumindo assim, responsabilidades por esta mudança, tornando-se cada vez mais (auto)eficazes (Moura & Costa, 2016). Na verdade, a tarefa de ensinar a diversidade de educandos/alunos é um desafio complexo que não pode ser resolvido por políticas e ordens vindas de cima, mas antes exigem uma visão coerente do processo de ensino e aprendizagem que tenha em conta os diversos contextos nos quais educandos/alunos e educadores/professores aprendam melhor. Assim, os educadores/professores líderes introduzem e experimentam metodologias que promovem aprendizagem dos educandos/alunos e não apenas avaliação e classificação, procurando que o seu trabalho vá ao encontro do desenvolvimento da aprendizagem e das expectativas dos educandos/alunos; procuram também educar para a

cidadania e para a integração no mundo laboral e tecnológico complexo, bem como para a participação na construção de uma sociedade democrática, isto é, para a formação integral do educando/aluno ou, se se preferir, dando um contributo para o desenvolvimento da pessoa do educando/aluno.

York-Barr e Duke (2004) apresentam um esquema conceptual para expandir e melhorar a liderança docente nas escolas (Figura 1). Os três primeiros pontos referem-se às condições necessárias para a emergência de professores líderes e os alicerces da liderança docente: (1) *características dos professores líderes*: são respeitados como professores e querem aprender as competências da liderança, bem como revelam capacidade para desenvolver tais competências; (2) *tipo de trabalho que desempenham*: o seu trabalho como líderes é reconhecido pelos seus pares, visível na escola, continuamente negociado através de *feedback* e avaliação e partilhado entre os professores; (3) *condições que sustentam o seu trabalho*: a cultura da escola apoia professores líderes, supervisores e colegas a incentivarem a liderança, e os professores têm tempo, recursos e oportunidades para desenvolver competências de liderança. Quando os professores líderes emergem a partir deste contexto, (4) mantêm um *foco no ensino e na aprendizagem*, estabelecendo relações construtivas e de confiança. Eles constroem influência em ambas as situações formais e informais, aperfeiçoando as suas competências através da colaboração com os colegas e a direção.

Este esquema conceptual identifica os tipos de trabalho em que os professores líderes se envolvem que aqui são chamados (5) os *alvos de influência de liderança*. Por exemplo, promovem um processo de desenvolvimento profissional contínuo adequado, buscam o trabalho de colaboração dentro da escola ou contribuem para o desenvolvimento de capacidades organizacionais que incentivam a eficácia do ensino e da aprendizagem na sala de aula. A intensificação da liderança docente produz (6) *melhoria das práticas de ensino e aprendizagem*, possibilitando relações positivas de aprendizagem entre professores e alunos e entre alunos, estabelecendo rotinas de sala de aula e expectativas que energizem os estudantes, envolvendo-os no processo das suas aprendizagens, o que, em última análise, se pretende que resulte em altos níveis de aprendizagem e desempenho de todos os alunos.

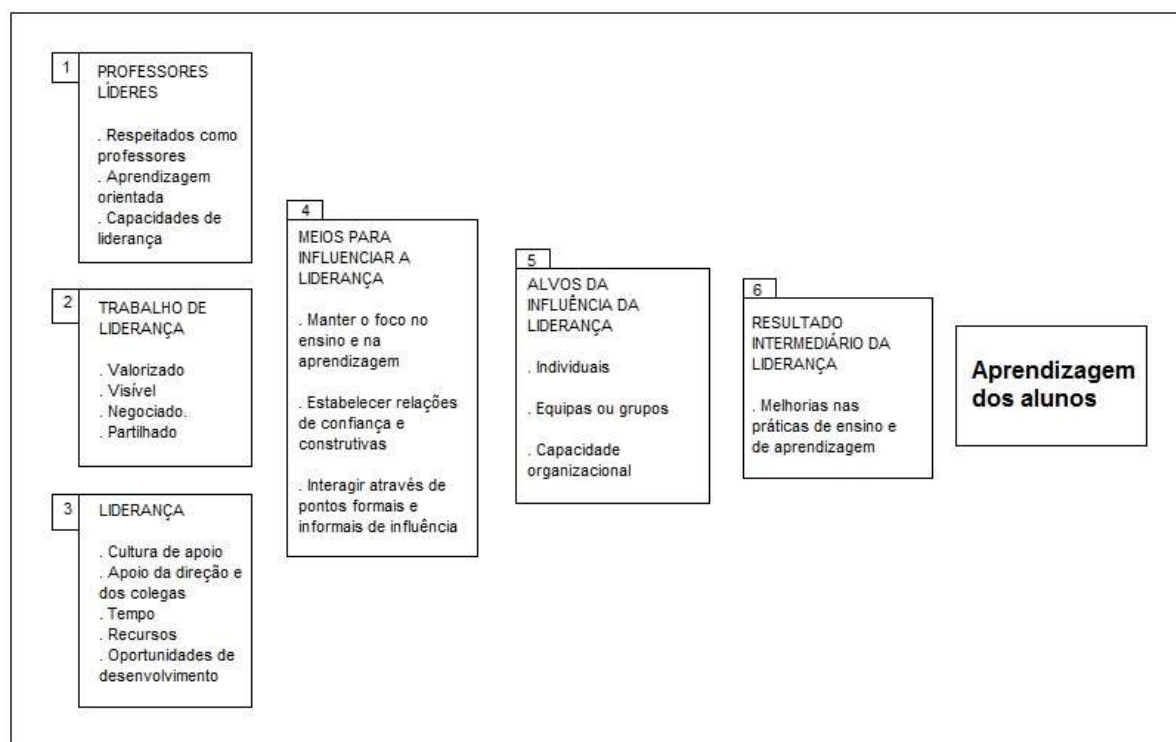


Figura 1. Quadro conceitual para a liderança dos professores.

Fonte. Reproduzido e adaptado pelo investigador a partir de York-Barr e Duke (2004, p. 289).

Este esquema apresenta, pois, algumas das componentes importantes para que os educadores/professores possam exercer a sua liderança no contexto onde desenvolvem a sua atividade profissional.

Na sequência dos estudos de York-Barr e Duke (2006), cujo esquema se acaba de apresentar na Figura 1, Poekert (2012) faz uma meta-análise na qual são revistos 52 trabalhos de língua inglesa, produzidos entre 2004 e 2012, recolhidos na base de dados *ERIC*⁸ e no *google* académico, sobre a liderança dos professores. O autor revela que a maioria dos trabalhos incidem sobre as componentes fundacionais da liderança, a saber: (1) as características dos professores líderes, (2) tipos de trabalho que produzem, (3) as condições que sustentam o trabalho de liderança docente, e uma quantidade menor de artigos sobre o sentido (4) e alvos (5) da influência da liderança e efeitos (6) da liderança nas práticas de ensino e nas aprendizagens dos alunos. Estes trabalhos indicam a existência de uma forte ligação entre a liderança de professores e desenvolvimento profissional porque o desenvolvimento profissional é simultaneamente uma causa e uma consequência da liderança do professor. O crescimento profissional é necessário para desenvolver os professores como líderes e para auxiliar os diretores a reconceptualizarem e a partilharem a liderança (Poekert, 2012). Efetivamente, o desenvolvimento profissional

⁸ *ERIC – Educational resources information center.*

serve de impulso para o profissionalismo docente e para a promoção de competências de liderança dos professores que, assim, podem também contribuir influenciando a melhoria da prática dos seus colegas. Neste estudo, o autor conclui pela existência de uma ligação entre estes dois conceitos, reforçando uma conexão entre o desenvolvimento profissional dos professores e a liderança.

Stevenson (2012), apresentando os resultados de um trabalho efetuado com professores de um grande sindicato britânico, sugere uma maneira nova e mais fecunda de considerar liderança do professor. Tal liderança precisa ser genuinamente democrática enraizada numa «visão» dialógica e num processo crítico a partir do qual emergem possibilidades realmente transformadoras no sentido de atingir um novo profissionalismo docente que tenha em consideração a melhoria dos processos de ensino do professor e a aprendizagem dos alunos.

V. Robinson (2011), professora da universidade de Auckland, na Nova Zelândia, está convicta que muitos professores estão motivados pelo desejo de fazer a diferença junto dos seus alunos. Eles querem efetivamente contribuir para a melhoria dos seus desempenhos, aumentando, assim, a sua confiança e dando-lhes oportunidades de aprendizagem e de crescimento pessoal. Apesar deste nobre ideal, as palavras e desejos não são suficientes. A proposta desta investigadora vai no sentido de transformar estes ideais em atos, sob pena de aqueles ideais darem lugar a frustração e descompromisso pessoal, estimulando os professores líderes a contribuírem para que os seus colegas se envolvam no processo de ensino eficaz e, assim, os alunos possam ser bem-sucedidos mediante um currículo intelectualmente desafiante. Esta autora analisa os estilos da liderança, tais como o transacional (troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses), o transformacional (processo através do qual os líderes conseguem o empenhamento dos liderados para a concretização dos objetivos da organização, levando-os a ultrapassar os seus interesses) ou a liderança autêntica (liderança que age de acordo com valores éticos e reconhece os talentos dos seguidores, transformando-os em pontos fortes). No entanto, realça que, mais do que investigar estes estilos da liderança, que são conceitos abstratos e que dizem pouco sobre o envolvimento e a aprendizagem, a mudança exige a ênfase nas práticas da liderança que estão mais centradas nos efeitos produzidos por estas (V. Robinson, 2011), como sejam o envolvimento dos alunos nas suas aprendizagens e o desenvolvimento do profissionalismo docente. Na verdade, o que é relevante e torna eficaz a liderança dos educadores/professores está relacionada com o seu impacto na aprendizagem e desempenho dos educandos/alunos sob a responsabilidade do professor líder.

Timperley e Robertson (2011), investigadoras das universidades de Auckland, na Nova Zelândia e Brisbane, na Austrália, respetivamente, encontraram uma forte associação entre as práticas de «liderança pedagógica» e o elevado nível de sucesso dos alunos. Consideraram que as dimensões com maior impacto nesse processo incluem (1) estabelecimento de objetivos e expectativas, (2) recursos adequados, (3) planeamento, coordenação e avaliação do currículo e do ensino, (4) aprendizagem e desenvolvimento do professor e (5) assegurar um ambiente favorável e de apoio ao ensino e à aprendizagem. Estas dimensões são suportadas por capacidades de liderança como a aplicação de conhecimento relevante, a resolução de problemas complexos e o estabelecimento de relações de confiança. A conjugação destas dimensões e capacidades na atividade do professor potencia um alto nível de ensino e de aprendizagem e desempenho dos alunos.

Entre nós, uma equipa de investigadores, sediada na universidade do Minho, e em cooperação com algumas universidades estrangeiras, designadamente a de Cambridge, no Reino Unido e outras instituições educativas de 15 países, que no âmbito do projeto *international teachers leadership*, ITL, levaram a cabo, entre 2011 e 2014, o projeto para Portugal, *teachers exercising leadership* (TEL) – os professores e o exercício da sua liderança. A professora Assunção Flores (2014a) e a sua equipa lideraram este projeto que teve como um dos seus objetivos principais “agir estrategicamente para inovar e melhorar as práticas [educativas dos educadores/professores] nas suas escolas” (Frost, 2014a, p. 13), permitindo o desenvolvimento profissional dos educadores/professores através do exercício da liderança. No contexto deste projeto, a liderança dos educadores/professores envolve, para além da liderança do ensino e da aprendizagem na sala de aula, a liderança de inovações e a construção de conhecimento profissional dentro e fora da sala de aula e da escola (E. L. Fernandes, 2013; Flores, 2014a; Frost, 2012, 2014b). Assim, o exercício da liderança dos educadores/professores, ao contribuir para a transformação das práticas educativas nos seus contextos laborais, permitirá a (re)construção e desenvolvimento do profissionalismo docente.

Este projeto pressupõe que os educadores/professores são os elementos decisivos para que os educandos/alunos se envolvam na sua própria aprendizagem e crescimento, e que, mediante práticas inovadoras, os educadores/professores podem fazer a diferença neste processo. Outro pressuposto entende que o sistema educativo e a atividade das escolas, na sua missão de formar cidadãos capazes e ativos, têm probabilidade de serem mais bem-sucedidos se o profissionalismo docente incluir a liderança de processos de inovação e de melhoria das práticas educacionais.

Flores (2014a) refere um conjunto de fatores que influencia a liderança dos educadores/professores, designadamente a construção do papel dos

educadores/professores relacionada com as suas crenças e expectativas acerca da profissão; a cultura e as estruturas organizativas; e ainda as capacidades pessoais como o conhecimento, as competências didático-pedagógicas e inter-relacionais que lhes permitem uma compreensão das situações e dos diversos contextos que envolvem a sua ação. A par destes fatores de influência, existem limitações ao exercício da liderança docente como a cultura do isolamento e individualismo, a falta de incentivos, a preocupação pela prestação de contas muito acentuada numa cultura da performatividade, de medição e do controlo, burocracia em excesso, resistências à mudança e a dispersão de atividades, bem como as múltiplas responsabilidades atribuídas aos educadores/professores (Flores et al., 2014d). Para ultrapassar estas dificuldades, há necessidade de promover condições favoráveis ao desempenho da liderança tais como culturas escolares profissionais colaborativas, apoio e encorajamento para esta tarefa, oportunidade para o desenvolvimento profissional no contexto de trabalho, construção de conhecimento profissional a partir das vivências e relatos de experiências de liderança docente e apoio por parte da direção da escola ou agrupamento de escolas.

Os problemas educativos que as escolas enfrentam hoje são demasiado complexos para que a sua resolução possa ser entregue apenas ao líder formal. A liderança sustentada é uma liderança distribuída, que não se limita aos diretores, mas antes procura envolver o maior número de membros da organização, promovendo uma cultura de valorização e desenvolvimento das pessoas, mediante a participação na tomada de decisões levando-as, assim, a um maior empenhamento na colaboração e no crescimento organizacional (Hargreaves & Fink, 2006/2007; Harris, 2015). Woods⁹ e Roberts (2013) vão mais longe ao reiterar que a liderança distribuída é um facto, gostemos ou não; a liderança é, portanto, um fenómeno distribuído, não sendo uma característica exclusiva de uma pessoa no topo da organização escolar, pois, cada elemento, numa organização, influencia o que sente que é a cultura organizacional, o que consegue fazer com o sucesso ou o insucesso, isto é, o seu desempenho, e o que considera como mais ou menos importantes – os valores. Esta perspetiva vem na sequência do defendido por Spillane (2005) que destaca o facto da liderança distribuída assentar nas interações entre as pessoas e as suas situações.

Numa revisão da literatura sobre liderança distribuída, Bennett, Wise, Woods e Harvey (2003) destacam-na como uma propriedade emergente de um grupo ou uma rede de

⁹ Woods (2015) fundamenta a liderança distribuída para a equidade e aprendizagem nos conceitos de justiça social e democracia holística, integrando naquela definição operativa o valor da aprendizagem colaborativa, a experiência participativa como forma de repensar as questões das desigualdades nas aprendizagens e da exclusão, no sentido de criar condições para o desenvolvimento de uma cidadania democrática. Argumenta que a liderança distribuída tem maiores potencialidades para essa realização, pois incorpora objetivos de reforço da justiça social e de processos e valores de participação democrática.

indivíduos que interagem, sugerindo uma ultrapassagem dos limites da liderança no sentido da ampliação da rede convencional de líderes, e, por sua vez, levantando, a questão de que os indivíduos e os grupos deverem ser implicados na liderança ou, no mínimo, vistos como contribuintes para ela. Esta mesma linha é defendida num relatório da organização para a cooperação e desenvolvimento económico (OCDE), *improving school leadership*, organizado por Pont, Nusche e Moorman (2008) no qual se defende a necessidade de promover a liderança distribuída como forma de fortalecer as estruturas organizacionais para estarem aptas a enfrentar os desafios das escolas contemporâneas na sua missão de fazer com que, na escola plural, todos possam aprender desenvolvendo as suas potencialidades. Segundo Hargreaves e Fink (2006/2007) e Hargreaves (2015), esta abordagem da liderança assenta em sete princípios: (i) a liderança sustentável está orientada para a aprendizagem e para o cuidado interpessoal; (ii) garante o sucesso no tempo, preservando e promovendo os aspetos mais valiosos da vida; (iii) dissemina-se, sustentando a liderança exercida pelos outros; (iv) direciona a sua atenção para a justiça social; (v) promove uma diversidade coesa; (vi) desenvolve-se sem esgotar os recursos materiais e humanos; e (vii) honra o que de melhor existe no passado e aprende com ele, tendo em vista criar um futuro ainda melhor. Assim, a liderança sustentável é mais do que uma reformulação das atividades, significando antes uma mudança de cultura que leva ao comprometimento dos membros da comunidade escolar, envolvendo, desta forma, todos para uma causa comum que reverta em favor da aprendizagem dos educandos/alunos e do crescimento de todos e de cada um.

1.3 Liderança pedagógica: atividade específica do educador/professor

Ensinar é, hoje, uma atividade complexa e desafiadora sobretudo ao nível pessoal face aos problemas sociais que muitos educandos/alunos enfrentam, designadamente conflitos familiares, pressões académicas, pobreza, toxicodependência e muitas transformações que vão ocorrendo na sociedade contemporânea. Isto exige dos educadores/professores vocação – missão pessoal, energia positiva que mobiliza o entusiasmo (Goodson, 2003/2008) para levar a bom termo esta tarefa, numa palavra, precisam de exercer uma autêntica liderança pedagógica, ou seja, a liderança que os educadores/professores exercem no seu quotidiano enquanto educadores/professores, no exercício da sua profissão. Neste trabalho, entendemos, assim, por liderança pedagógica a conceção, organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, a capacidade de orientar/dirigir o educando/aluno, influenciando-o positivamente e estabelecendo uma comunicação eficaz através de um diálogo com o

aprendente sobre estratégias cognitivas e metacognitivas. O acento tónico da liderança pedagógica é colocado no processo de condução da aprendizagem do educando/aluno com vista ao seu crescimento pessoal e social, através do qual obtenha bem-estar e uma formação integral e concretizadora das suas potencialidades para que, desta forma, possa ir estando preparado para ter uma participação ativa e consciente na sociedade democrática.

No contexto português, Clímaco e Silva (2015) apontam exemplos, numa reflexão sobre a importância da liderança no crescimento das pessoas e das instituições educativas, um conjunto de boas práticas, resultantes de investigações conducentes a dissertações de mestrado, segundo metodologias de investigação-ação, com benefícios evidentes no desenvolvimento de alguns dos principais atores das suas escolas.

1.3.1 A pessoa do líder pedagógico

As primeiras abordagens da liderança procuraram identificar os traços dos «grandes homens/mulheres», os atributos pessoais dos indivíduos que nasceram dotados para liderar. Esses indivíduos teriam, acreditava-se então, um «dom» natural e pessoal, objetivado em características de personalidade e capacidades que os tornavam líderes naturais. Presumia-se, então, a existência de traços universais como a inteligência, criatividade, autoestima, capacidade de persuasão, responsabilidade entre outras características que os podiam conduzir ao sucesso. Estas teorias defendiam que o líder era o indivíduo que, por ser dotado de traços específicos de personalidade, se distinguiria das demais pessoas. Assim, através destes traços específicos, marcantes da personalidade, o líder poderia influenciar o comportamento das pessoas. O que denota a ideia de uma liderança carismática, em que o líder é apresentado como o herói, como uma espécie de salvador da organização. Apesar de se reconhecer que este tipo de liderança pode trazer contributos, alterando num rumo positivo alguns aspetos da organização e trazendo motivação aos liderados, podemos, no entanto, olhar também para o lado problemático do carisma. Por exemplo, os liderados seguindo completamente os ditames deste tipo de líder condicionariam a sua capacidade de tomada de decisão, perdendo, eventualmente, o discernimento para agirem de forma adequada nos diferentes contextos. Investigações efetuadas mostram que a liderança não é um gene, não é uma herança, pois ela encontra-se em todo o lado (Bennis & Thomas, 2011/2016; Blanchard, 2007/2013; Hooper & Potter, 2000/2010; Kouzes & Posner, 2007/2009; Parreira, 2010). “A liderança é um conjunto identificável de capacidades e competências que estão disponíveis para todos nós” (Kouzes & Posner, 2007/2009, p. 46).

Com efeito, na liderança pedagógica, o líder pedagógico não nasce predestinado. Goleman, Boyatzis e McKee (2002/2011) referem que não se nasce líder, aprende-se a ser

tal. Defendem que é “na última fase da infância ou na adolescência que os (futuros) líderes tomam pela primeira vez consciência das suas qualidades de liderança” (p. 125), depois, no primeiro emprego ou noutras circunstâncias que requeiram este tipo de qualidades, as competências de liderança são já utilizadas intencionalmente. À medida que os anos passam e essas aptidões continuam sendo aplicadas, essas pessoas melhoram a competência nesse domínio. Assim, adquirir a capacidade de liderança, defendem aqueles autores, é um desafio como qualquer outro, como melhorar a técnica de golfe ou aprender a tocar guitarra. Quem tiver vontade e motivação pode melhorar a aptidão para liderar desde que compreenda os elementos da boa liderança. A este propósito, também Hooper e Potter (2000/2010) consideram que a liderança é cada vez mais reconhecida como sendo algo mais que as qualidades de um indivíduo, tendo muito mais a ver com os processos criados pelo líder e o impacto, em grande parte emocional, que estes têm nos seus liderados. Certamente que um conjunto de características pessoais pode ser extremamente útil para o ofício de ensinar, mas essas qualidades são processuais, desenvolvem-se e promovem-se em contexto de trabalho, sustentando a profissionalidade e o profissionalismo docente. Na verdade, a investigação sobre a liderança exercida pelos educadores/professores refere-se ao desenvolvimento de um conjunto de qualidades que favorecem o desempenho docente e que são reconhecidas por educadores/professores e educandos/alunos como constituintes do «bom professor». Day (2004/2004) defende que a paixão é essencial no ensino, algo que se pode descobrir, ensinar e até mesmo transmitir. Ela é geradora de “energia, determinação, convicção, comprometimento” (p. 35), que leva ao entusiasmo e ao desempenho da sua atividade, baseando-se em princípios e valores. Esta atitude poderá fazer a diferença na vida dos alunos, pois educadores/professores apaixonados interessam-se pelos seus educandos/alunos enquanto pessoas e aprendentes, valorizam os relacionamentos. O entusiasmo do educador/professor transmite o interesse aos educandos/alunos, uma das vertentes mais afetiva do educador/professor, que faz com que os educandos/alunos aprendem. Estes aspetos são potenciadores da melhoria do processo de aprendizagem, sendo, por isso, considerados bons educadores/professores pelos educandos/alunos. Isto mesmo é confirmado em estudos recentes (Alves & Cabral, 2016; Downing, 2016; Escudero Muñoz & Pruaño, 2015; Fernandes & Flores, 2014; Fernandes, Viana, Carvalho & Alves, 2014; Hardie, 2016; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010), em que os alunos consideram que os «bons professores» são dinâmicos, cuidadores, compreensivos, divertidos, sinceros, autênticos, compreensíveis, dedicados, atentos para com os problemas e vida dos alunos, simpáticos, motivados, preocupados com as aprendizagens dos alunos, mas também possuindo boas relações com os seus pares,

desenvolvendo um trabalho colaborativo, revelando compromisso e empenho com a escola, assim como com as famílias e o meio envolvente.

Rego e Cunha (2011) e Ribeiro, Rego e Cunha (2013), após uma análise do manual das qualidades e virtudes humanas (Peterson & Seligman, 2004) e dos códigos de conduta de grandes empresas internacionais (Rego, Cunha & Clegg, 2012), descrevem um conjunto de virtudes¹⁰ que consideram importantes para os líderes que pretendam ser eficazes, bem-sucedidos, mais felizes, promotores do desenvolvimento e construtores do bem comum. No mundo de incertezas, as qualidades e virtudes dos líderes atuam como âncora, fazendo com que estes tenham consciência das suas limitações e a humildade de reconhecer os fatores que não conseguem controlar, bem como fazem uso das suas forças para alcançar o sucesso das organizações, o interesse comum e a realização pessoal. Nesta ordem de ideias, desenvolvem um conjunto de 19 virtudes/forças de carácter/qualidades que clarificam, expondo o seu conteúdo e significado, e apresentam no final de cada uma delas um questionário de autoavaliação com o objetivo de estimular a compreensão de si próprio e o crescimento pessoal. São elas: (1) *perseverança* – persistência na prossecução de objetivos; (2) *autoconfiança* – ser capaz de alcançar os objetivos; (3) *coragem* – ultrapassar obstáculos e adversidades, fazendo o que tem de ser feito; (4) *otimismo* – esperar o melhor da vida; (5) *vitalidade* – ser ativo e viver a vida com entusiasmo; (6) *vocação e paixão* – ser apaixonado pelo que se faz; (7) *curiosidade e amor pela aprendizagem* – ser curioso e apaixonado pelo conhecimento; (8) *gratidão* – estar reconhecido pelas graças da vida; (9) *propósito e transcendência* – estar apaixonado pela sua missão; (10) *humor* – reconhecer o lado divertido da vida, apesar das adversidades; (11) *prudência* – prezar a sensatez, ponderando as consequências das palavras e ações; (12) *integridade* – ser honesto, apesar das solicitações em contrário; (13) *temperança* – controlar os apetites e impulsos; (14) *perdão* – controlar os desejos de vingança; (15) *humildade* – ter consciência das limitações, evitando alardear êxitos reais ou fantasiosos; (16) *humanidade* – respeitar os outros como seres social e emocionalmente válidos; (17) *justiça* – respeitar os outros, procurando ser justo com todas as pessoas; (18) *inteligência social* – compreender e gerir as emoções individuais e dos outros, e os relacionamentos

¹⁰ Os autores referem-se a virtudes como sendo “disposições ou inclinações dos indivíduos, orientados para fazer o *bem*, e que se aperfeiçoam com o hábito” (Rego & Cunha, 2011, p. 23). Portanto, entendem a virtude não como algo conatural ao indivíduo, algo imutável, mas sim algo que se promove e aprende. Desenvolvem esta ideia, fazendo uma abordagem em 4 aspetos (i) a virtude como disposição, isto é, «inclinação» para atuar de modo virtuoso; (ii) a virtude como interação generativa, ou seja, resultante da aprendizagem pelo exemplo positivo; (iii) a virtude como processo cultural, por exemplo, resultante da pressão de ambientes positivos; (iv) a virtude como trabalho, ou seja, resultante da prática quotidiana de uma abordagem moralmente equilibrada (Cunha & Rego, 2015).

interpessoais; e (19) *autenticidade* – ser autêntico consigo próprio e transparente na relação com os outros.

As qualidades humanas e virtudes podem ser desenvolvidas pela prática, por condutas apropriadas, por práticas recorrentes e persistentes que conduzam ao crescimento pessoal. Assim, é-se íntegro dando mostras de integridade nos momentos em que seria mais fácil seguir outra via, ou é-se prudente adotando ações e decisões prudentes, quando as emoções nos impulsionam para ser precipitados. O virtuoso genuíno “adota atos virtuosos porque o desejo de praticar as virtudes integra o seu *software* mental, emocional e relacional” (Rego & Cunha, 2011, p. 37). As qualidades aqui consideradas por estes investigadores são atributos que podem ser trabalhados pessoal e profissionalmente pelos educadores e professores, no sentido de melhorarem as suas competências de liderança pedagógica.

Uih-Bien (2006) reforça esta perspetiva, apoiando-se naquilo que esta investigadora chama de liderança relacional, que possibilita influência social através da qual coordenação emergente (*v.g.*, evolução da ordem social) e mudança (*v.g.*, novos valores, atitudes, abordagens, comportamentos e ideologias) são construídas e produzidas. A liderança relacional é, assim, definida como um processo ético e com propósitos positivos, orientado para a capacitação e inclusão das pessoas, envolvendo os seus pontos de vista e procurando realizar mudanças positivas. Nesta ordem de ideias, a universidade de Cambridge, no Reino Unido, tem vindo a liderar um projeto de investigação relacional nas escolas básicas e secundárias daquele país, visando redefinir os objetivos da educação através de uma lente relacional, no quadro das inter-relações em que a educação, sem desvalorizar o desenvolvimento pessoal, coloca o enfoque na contribuição e envolvimento do indivíduo com o mundo social e político, enquanto comunidade e humanidade. Assim, a fim de responder à pergunta fundamental sobre o que é a educação, a investigação relacional sugere uma nova visão assente na promoção das competências relacionais que comprometa a escola enquanto organização, os seus elementos, alunos, professores, pais, funcionários administrativos, meio envolvente, no sentido de mudanças positivas e realizadoras dos indivíduos, integrados na comunidade e conscientes do seu contributo para a humanidade (Loe, 2013).

Com efeito, parece haver, na literatura da liderança pedagógica, grandes consensos no tocante à promoção das potencialidades humanas. O líder pedagógico revela “dedicação, abnegação, ética do cuidar e coragem” (V. Robinson, 2011, p. 9). Educadores/professores líderes eficazes mostram habilidades importantes, valores e predisposições para abertura e respeito pelos pontos de vista dos outros. Estes educadores e professores manifestam otimismo, entusiasmo, confiança e determinação (Danielson,

2006; 2016). Também Elmore (2008) destaca três características para o modelo da liderança pedagógica:

(1) é centrado numa prática que procura a melhoria do desempenho e aprendizagem dos alunos e a consequente melhoria educativa, (2) entende a liderança como uma função distribuída e não como um cargo, e (3) exige um investimento contínuo em conhecimento e aptidões, já que o conhecimento baseado na prática docente é alvo de mudanças constantes e a população de atuais e potenciais líderes está em contínua mutação. (p. 58)

Na verdade, a liderança pedagógica é transformadora, estimulando e desenvolvendo um clima de interajuda e colaboração, indutor de aprendizagem de educandos/alunos e educadores/professores que, assim, incrementam a capacidade da escola para resolver os seus problemas.

Goleman et al. (2002/2011) referem-se à «liderança com ressonância» e destacam a importância das emoções como uma tarefa «primal», por vir em primeiro lugar e ser a mais importante: “encaminha[ndo] as emoções colectivas para direcções positivas e limpar a confusão criada por emoções tóxicas” (p. 25), e estimulando, assim, relacionamentos saudáveis e a positividade que liberta o que há de melhor nas pessoas. Os líderes deste tipo concebem a visão com paixão, promovendo uma inspiração organizacional e dando às pessoas a noção de que o trabalho que realizam tem sentido. Estes investigadores concluíram que os líderes emocionalmente inteligentes, para além de serem capazes de encontrar eco junto dos que os rodeiam são mais “orientados por valores, mais flexíveis e informais e mais abertos e francos . . . mais ligados às pessoas e a redes de contactos” (Goleman et al., 2002/2011, p. 240).

Goleman (2002/2011, 2011/2016; 2014/2015) e a sua equipa analisam um conjunto de competências para a liderança de que se destacam: (i) *autoconsciência emocional* – estar sintonizado com os sinais internos profundos e saber como os sentimentos afetam o desempenho profissional; (ii) *autoavaliação* – conhecer os seus pontos fortes e as suas fraquezas e ter sentido de humor a respeito de si próprio; (iii) *autoconfiança* – sentido de presença e de segurança; (iv) *autodomínio* – gerir as suas próprias emoções perturbadoras e os seus impulsos, canalizando-os de forma útil; (v) *capacidade de iniciativa* – aproveitar as oportunidades ou criá-las, melhorando as possibilidades futuras; (vi) *otimismo* – encarar os outros de forma positiva, esperando que deem o seu melhor; (vii) *empatia* – sintonizar com um vasto leque de sinais emocionais e perceber a perspetiva das outras pessoas; (viii) *espírito de serviço* – acompanhar cuidadosamente os níveis de satisfação das pessoas e disponibilidade sempre que necessária; (ix) *liderança inspiradora*¹¹ – gerar ressonância e

¹¹ Sousa e Dierendonck (2016) consideram que a *liderança servidora*, enquanto reconhecimento pelo líder das necessidades dos outros, membros da organização e da comunidade, como primeira prioridade, criando oportunidades para os seus liderados com o propósito de os ajudar a crescer,

estimular as pessoas com uma visão irresistível e com uma missão compartilhada; (x) *capacidade para desenvolver os outros* – revelar interesse genuíno relativamente às pessoas e compreender os seus objetivos, as suas forças e as suas fraquezas, dando *feedback* construtivo; e (xi) *espírito de colaboração e de equipa* – gerar atmosfera de colegialidade amistosa, atraindo os outros para uma participação ativa, entusiástica e empenhada no esforço coletivo.

No entanto, as teorias da liderança que se baseiam na inteligência emocional postulam atributos que parecem transcender o alcance da faculdade que apontam como fundante. Neste sentido, Zohar e Marshall (2000/2004a) e Zohar (2005) concebem 12 princípios da liderança espiritualmente inteligente que vão colmatar essas necessidades. São eles: (1) *autoperceção* – tomar consciência daquilo que se acredita e valoriza; (2) *espontaneidade* – viver e reagir ao momento presente; (3) *ser conduzido por visão e valores* – agir com base em crenças e princípios profundos e viver de acordo com eles; (4) *holístico* – capacidade de se ver dentro de modelos, relacionamentos e conexões mais amplos; (5) *compaixão* – qualidade de sentir-se ligado a alguém e profunda empatia; (6) *celebração da diversidade* – valorizar as pessoas e situações desconhecidas por causa das suas diferenças; (7) *independência do campo* – ser capaz de se destacar da multidão e manter as suas próprias convicções; (8) *tendência para fazer perguntas fundamentais sobre o porquê?* – necessidade de entender as situações e chegar ao fundo das questões; (9) *capacidade de reestruturar* – afastar-se do problema ou situação para buscar uma maior perspetiva, pelo contexto mais amplo; (10) *uso positivo da adversidade* – capacidade de assumir os erros e aprender com eles, de encarar os problemas como oportunidade para aprender; (11) *humildade* – sensação de ser um ator inserido num drama maior, sentimento de qual é o seu verdadeiro lugar no mundo; e (12) *sentido de vocação* – achar que foi chamado para servir a algo maior que a si próprio e gratidão pelos que o ajudaram, sentindo desejo de retribuir.

Assim uma formação para os educadores/professores que se assumem como líderes nos seus contextos de trabalho¹² pressupõe a mobilização de atributos quer do domínio da inteligência emocional quer do domínio da inteligência espiritual, com vista ao seu desenvolvimento integral da pessoa e do profissional (cf. pontos 3.2.1.4.3, 3.3.2 do cap. 3 e 10.1 do cap. 10).

possibilita o desenvolvimento das potencialidades dos liderados. Julga-se, assim, que este tipo de liderança é adequado para o perfil e desempenho da atividade do educador/professor líder.

¹² Alguma literatura sobre a liderança dos professores estabelece a correlação entre o desempenho profissional docente, particularmente, aquele que está centrada no processo de aprendizagem dos aprendentes, assim como o processo de desenvolvimento pessoal, social e emocional daqueles e o bem-estar docente (Bangs & Frost, 2012; Dewberry & Briner, 2007; Monteiro et al., 2010).

1.3.2 Pessoaalidade e profissionalidade do educador/professor

Nas últimas décadas, tem havido um esforço de racionalização do ato educativo no sentido de o operacionalizar e tornar mais eficaz pelo controlo de supostas variáveis aleatórias e perturbadoras do processo de aprendizagem (Nóvoa, 2013), visando responder aos desafios colocados pela expansão dos sistemas educativos e da tendência de universalização da educação. Este processo de racionalização parece ter realçado a dimensão das competências técnicas do profissionalismo docente, levando a uma crise de identidade dos professores que pode estar relacionada com esta separação entre o «eu» pessoal e o «eu» profissional (Nóvoa, 2013).

Investigadores de diferentes quadrantes têm vindo a sugerir a necessidade de um enfoque na dimensão pessoal dos profissionais da educação e do ensino (Abraham, 1984; Alarcão & Roldão, 2010; Antunes, 1996; I. Baptista, 2011; Fonseca, 2009; George, Sims, McLean & Mayer, 2011/2016; Goodson, 2015; Korthagen, 2004; Maslow, 1968; Monteiro et al., 2010; Nóvoa, 2009; Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016; K. Robinson, 2009/2011, 2016; Rogers, 1961/2009; Saavedra, 2016; Seco, 2002, 2005; Vieira, 2014a). Nóvoa (2009), num conjunto de propostas sobre formação de educadores/professores, escreve que o “professor é a pessoa e que a pessoa é o professor. É impossível separar as dimensões pessoais e profissionais. Nós ensinamos o que somos e no que somos, está muito do que nós ensinamos” (p. 212). Também Korthagen (2004), baseado no movimento da psicologia humanista, valoriza a importância da pessoa do educador/professor e do seu desenvolvimento pessoal, referindo-se às características pessoais do educador/professor como o entusiasmo, a alegria, o envolvimento, a energia, autoestima positiva e paixão pela profissão. Destaca-se, portanto, uma imbricação entre o pessoal e o profissional, entre a pessoa do educador/professor e o educador/professor pessoa que nos leva a considerar a indissociabilidade destes dois aspetos. Na verdade, a noção de pessoa¹³ é a expressão do mais elevado conceito que o ser humano foi adquirindo, ao longo dos tempos, sobre si mesmo e a sua dignidade (Vicente, 2000). Nela podem ser fundidas um conjunto de características do ser humano que fazem dele valor supremo, fonte e critério de toda a apreciação valorativa. Na literatura revista, perpassa todo um conjunto de qualidades, dimensões, virtudes, características da pessoa que se encontram compiladas no Quadro 2. Quisemos aí fazer uma organização «distinguindo» as dimensões da «pessoa» e do

¹³ Rogers (1961/2009), na análise da sua pedagogia centrada na pessoa (também conhecida como pedagogia não-diretiva), destaca o conceito de pessoa que pressupõe ser o que realmente se é. Na verdade, tornar-se pessoa implica ser continuamente devir, ser movimento e processo em que se está continuamente em transformação para tornar-se naquilo que ainda não se é, ou seja, pessoa. Assim, segundo a pedagogia rogeriana, se os educadores e professores proporcionarem aos seus educandos e alunos um clima humano do ponto de vista relacional, afetivo e de confiança, isto é, se os reconhecerem como pessoas, potenciam neles um clima de motivação, participação e criatividade facilitador de crescimento pessoal e de melhores aprendizagens escolares (Fonseca, 2009).

«profissional», embora cientes de que esta «divisão» é apenas analítica, mas útil para realçar as diferenças existentes e recorrentes na literatura revista. Com efeito, na construção da identidade do educador/professor¹⁴ estas duas dimensões convivem lado a lado, implicando-se mutuamente. A literatura da liderança pedagógica enfoca a importância das características pessoais do profissional, por um lado, e o descentramento de si para se poder centrar na pessoa do aluno/aprendente e nas inter-relações indutoras do crescimento das suas potencialidades e da aprendizagem dos saberes escolares, por outro (Danielson, 2006, 2016; Flores, 2014a; Frost, 2012, 2014b; Hunzicker, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Neves, Jordão, Cunha, Vieira & Coimbra, 2016; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011).

Os perfis de competências dos educadores/professores foram preocupação de Perrenoud (1999/2001) e Le Boterf (2004) que os elaboraram mais ou menos exaustivamente destacando uma lista de ações a promover, como aliás acontece com o Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto, no sentido do desempenho eficaz da tarefa docente. Com a elaboração do Quadro 2, pretendemos, por um lado, organizar, evidenciar alguns implícitos e simplificar as características do perfil da liderança pedagógica, que nos permitem argumentar a indissociabilidade entre as dimensões pessoal e profissional do docente competente; e, por outro lado, construir uma escala para avaliar as perceções que os educadores e professores têm sobre os atributos da sua atividade, enquanto responsáveis pelo processo de ensino e aprendizagem dos educandos que lhes são confiados. A partir das características enunciadas neste quadro foi possível elaborar um inventário de atributos da liderança pedagógica dos educadores e professores (Apêndice XIV).

¹⁴ Huberman (2013), um clássico na investigação do ciclo de vida profissional, estuda o desenvolvimento da carreira pedagógica dos professores que considera como um processo e não como uma série de acontecimentos que para uns é linear, para outros apresenta-se com descontinuidades. Aquele investigador considera cinco ciclos/etapas: (i) *entrada na carreira/tateamento* (1-3 anos de experiência); (ii) *estabilização/consolidação* de um repertório (4-6 anos); (iii) *diversificação/«ativismo»*, *questionamento* (7-25 anos de experiência); (iv) *serenidade/distanciamento afetivo, conservadorismo* (25-35 anos); e (v) *desinvestimento – sereno ou amargo* (35-40 anos de experiência).

Por sua vez, J. A. Gonçalves (2013), tendo em atenção este modelo de Huberman (2013), adapta-o à realidade portuguesa através de um estudo com as professoras do 1.º ciclo. Mantém as cinco etapas, mas com alterações quer no decurso dos anos de experiência profissional quer nas próprias designações. Assim, organiza essas etapas da seguinte forma: (i) o «*início*» – *choque do real, descoberta* (1-4 anos de experiência); (ii) *estabilidade – segurança, entusiasmo, maturidade* (5-7 anos); (iii) *divergência (+) – empenhamento, entusiasmo; divergência (-) – descrença, rotina* (8-15 anos); (iv) *serenidade – reflexão, satisfação pessoal* (15-20/25 anos de experiência); e (v) *renovação do «interesse» – renovação do entusiasmo; desencanto – desinvestimento e saturação* (25-40 anos). Estas propostas são trajetórias-tipo. Uma fase prepara a etapa seguinte e limita a gama de possibilidades que nela podem desenvolver-se, mas não pode determinar a sua sequência. Várias sequências não são sempre vividas, fenomenologicamente, em termos de continuidade, sendo preferível falar-se em «famílias» de pessoas que passam por etapas semelhantes.

O Quadro 2 faz uma sistematização, a partir da literatura mobilizada neste capítulo, de características dos educadores e professores no exercício da sua principal atividade: promoção do desenvolvimento das qualidades e potencialidades dos seus alunos, bem como das suas aprendizagens escolares, ou seja, o delinear de um perfil para o exercício da sua liderança pedagógica. É destacada a dupla dimensão entre a **pessoa** do educador/professor e a **profissionalidade** do educador/professor, a qual assenta no domínio de um conjunto de competências quer transversais quer específicas: (i) científicas – domínio dos saberes a lecionar, (ii) didáticas – domínio do ensino dos saberes, (iii) pedagógicas – domínio dos processos de aprendizagem dos alunos, e (iv) inter-relacionais – domínio dos ambientes de aprendizagem.

Quadro 2
Atributos dos Educadores/Professores dos Ensinos Básico e Secundário

PESSOA	PROFISSIONAL domínios de competência		
	Transversais	Específicas	
<ul style="list-style-type: none"> • habilidade para tomada de decisão (Frost, 2012) • papel (auto)crítico significativo (Frost, 2012) • resiliência, corresponsabilidade, coragem, entusiasmo (Danielson, 2006; Goodson, 2003/2008) • relações construtivas e de confiança (York-Barr & Duke, 2004) • visão do futuro e autoliderança (Frost, 2012, 2014b) • dinâmico, divertido, atento, simpático, motivado (Fernandes & Flores, 2014; Fernandes, Viana, Carvalho & Alves, 2014) • perseverança, autoconfiança, coragem, otimismo, vitalidade, paixão, curiosidade e amor pela aprendizagem, gratidão, propósito e transcendência, humor, prudência, integridade, temperança, perdão, humildade, humanidade, justiça, inteligência social, autenticidade (Danielson, 	<ul style="list-style-type: none"> • gestão de processos de mudança (Elmore, 2008) • líderes dos processos de inovação e melhoria das práticas educacionais (Flores, 2014a) • mestria nas suas atividades (Frost, 2012, 2014b) • vocação (Danielson, 2006, 2016; Goodson, 2003/2008; Rego, Cunha & Clegg, 2012; Zohar & Marshall, 2000/2004a) • reinvenção da sua profissionalidade (Lieberman & Miller, 2004) • criticidade reflexiva, processo crítico 	Científica	<ul style="list-style-type: none"> • autoridade/<i>auctoritas</i> (Danielson, 2006) • professor investigador (Hunzicker, 2012) • Investigação e inovação (Hunzicker, 2012; Frost, 2012; Flores, 2014a) • papel (auto)crítico significativo (Frost, 2012) • aplicação de conhecimento relevante e resolução de problemas complexos (Timperley & Robertson, 2011)
		Didática	<ul style="list-style-type: none"> • melhoria das práticas de ensino (Flores et al., 2014d) • complexidade (Danielson, 2006, 2016) • líderes do currículo e do ensino (Lieberman & Miller, 2004)
		Pedagógica	<ul style="list-style-type: none"> • flexibilidade e criatividade no <i>feedback</i> ao aluno (Frost, 2012) • envolvimento na ação (York-Barr & Duke, 2004) • líderes do currículo e da aprendizagem (Lieberman & Miller, 2004) • centramento na aprendizagem dos alunos (Bolívar, 2012) • liderança sustentável → aprendizagem significativa de todos alunos (Hargreaves & Fink, 2006/2007; Hargreaves, 2015) • aumentar a aprendizagem dos alunos e sua realização (Danielson, 2006, 2016; V. Robinson, 2011; York-Barr & Duke, 2004) • primazia às necessidades e interesses dos alunos (Hunzicker, 2012) • construtor do bem-estar pessoal e do aluno (Seligman, 2011/2012) • experimentar metodologias promotoras da aprendizagem dos alunos (Lieberman & Miller, 2004) • ensinar a diversidade dos alunos (Lieberman & Miller, 2004) • foco no ensino e na aprendizagem (York-Barr & Duke, 2004) • elevado sucesso dos alunos (Timperley & Robertson, 2011) • alunos envolvidos na sua aprendizagem (Flores et al., 2014d; V. Robinson, 2011) • novo profissionalismo docente para a melhoria dos processos de aprendizagem dos alunos (Stevenson, 2012) • rotinas de sala de aula e expectativas energizadoras dos alunos, envolvendo-os no processo das suas aprendizagens (York-Barr & Duke, 2004)

PESSOA	PROFISSIONAL domínios de competência		
	Transversais	Específicas	
<p>2006, 2016; Elmore, 2008; Rego, Cunha & Clegg, 2012; V. Robinson, 2011)</p> <ul style="list-style-type: none"> • autoconsciência emocional, autoavaliação, autoconfiança, autodomínio, capacidade de iniciativa, otimismo, empatia (Goleman et al., 2002/2012) • autoperceção; espontaneidade; ser conduzido por visão e valores; holístico; compaixão; celebração da diversidade; independência do campo; tendência para fazer perguntas fundamentais sobre o porquê?; capacidade de reestruturar; uso positivo da adversidade; humildade (Zohar & Marshall, 2000/2004a) 	<p>(Perrenoud, 2001/2008; Schön, 1987/2000; Stevenson, 2012; Vieira, 2014a; Zeichner, 1993)</p> <ul style="list-style-type: none"> • agência relacional e participação em situações inovadoras (Frost & Durrant, 2003) • paixão e sentido de missão; vocação, energia positiva mobilizadora do entusiasmo (Day, 2004/2004, 2014) 	<p>Inter-relacional</p> <ul style="list-style-type: none"> • trabalho em equipa; culturas escolares profissionais resiliência, corresponsabilidade/vocação, coragem, entusiasmo (Danielson, 2006; Goodson, 2003/2008) • trabalho em equipa; culturas colaborativas (Flores et al., 2014d; Hunzicker, 2012) • partilhar competências, experiências e saberes (Elmore, 2008) • motivar e envolver colegas (Danielson, 2006; 2016) • bons professores → cuidadores, compreensivos, dedicados para com os problema e vida dos alunos, preocupados com as aprendizagens dos alunos, mas também possuindo boas relações com os seus pares, desenvolvendo um trabalho colaborativo (Fernandes & Flores, 2014; Fernandes, Viana, Carvalho & Alves, 2014) • liderança informal (Hunzicker, 2012) • liderança tem como pressupostos valores, visão e estratégia (Frost & Durant, 2003) • reflexão profissional que o diálogo entre pares e inter-relacionamento – perspetiva dialógica (Frost, 2012, 2014b; Frost & Durant, 2003; Stevenson, 2012) • valores educacionais e democráticos (Frost & Durant, 2003) • professor líder faz diferença no desenvolvimento das capacidades pessoais e interpessoais – fazer a diferença juntos dos seus alunos (Day, 2004/2004; Flores et al., 2014d; Frost & Durrant, 2003; V. Robinson, 2011) • relações pessoais e sociais na sala de aula (Frost, 2012, 2014b) • potenciadora da aprendizagem colaborativa profissional (Flores, Pinheiro, Fernandes & Santos, 2014f) • liderança como processo contextual de aprendizagem [do docente], processos criados para impacto emocional nos liderados (Goleman, Boyatzis & McKee, 2002/2011; Hooper & Potter, 2000/2010; Kouzes & Posner, 2007/2009) • interesse pelos alunos enquanto pessoas e aprendentes (Fernandes & Flores, 2014) • capacidade de mobilizar e energizar os outros (Danielson, 2006, 2016) 	

Implicação decorrente desta revisão da literatura sobre a liderança pedagógica é a necessidade que os educadores/professores têm de se preparar para trabalhar sobre si mesmos, para um trabalho de autoanálise¹⁵ e autorreflexão. Muitas abordagens têm sido realizadas no que concerne à formação de educadores e professores, nomeadamente, a formação na ótica do socioconstrutivismo e construtivismo crítico (Alich & Pereira, 2016; Marchão, 2016; Melo & Veiga, 2013; Taveira, 2013; Valadares, 2016; Valadares & Moreira, 2009; Vieira, 2014a), histórias de vida e a formação (Goodson, 2015; Josso, 2007; Vieira, 2014b), a resiliência e a qualidade da educação (Day, 2014; Pérez, 2014, 2016; Silva & Lopes, 2015a), políticas educativas e de formação de educadores e professores (Alves & Cabral, 2015; Leite, 2013; Libâneo, 2013; Nóvoa, 2014; Pacheco, 2013; Quintas, Borges, Amado & Vieira, 2015; Ravitch, 2010/2011; Teodoro, 2011, 2015; Trillo, Rubal & Nieto, 2015), o projeto e desenvolvimento organizacional e profissional na formação de profissionais da educação e do ensino (Barroso, 2003; Carneiro, 2003; Figueiredo & Veiga Simão, 2014; Srinivasan & Selvi, 2016), o desempenho e a avaliação na formação de educadores e professores (Campos, 2013; D. Fernandes, 2011; Pacheco, 2013; Pacheco & Marques, 2014; Sotelo & Arvelo, 2016), o currículo e didáticas na formação de educadores e professores (Alves & Cabral, 2016; Pacheco & Oliveira, 2013; Roldão, 2014; Sousa, Alonso & Roldão, 2013), aprendizagem e formação ao longo da vida (Benavente & Melo, 2014; Canário 2003; Natal & Alves, 2016; Tucker, 2016) ou a pedagogia da colaboração docente e participativa (Lima & Fialho, 2015; Oliveira-Formosinho, 2015; Oliveira-Formosinho, Passos & Machado, 2016), e ainda a nova área da neuroeducação, um campo interdisciplinar que combina as neurociências e a educação de forma a criar métodos de ensino e de aprendizagem mais adaptados e eficazes, possibilitados pela neuroplasticidade (Bilbao, 2015/2016; Cosenza & Guerra, 2011; Devonshire & Dommett, 2010; Fournier, 2014/2015; Mateus, 2016; Nieto Gil, 2011; Oliveira, Perea, Ladera & Gamito, 2011, 2013; Prensky, 2001a, 2001b; Seixas, 2014; Soares, 2016; Tokuhama-Espinosa, 2008). Porém, tem havido e continua havendo, no processo de formação de profissionais da educação e do ensino, insuficiência de investimento no empoderamento da pessoa do educador e do professor,

¹⁵ Este trabalho de autoanálise, autorreflexão e formação específica dos educadores e professores é tanto mais necessário quanto é conhecido o papel que o professor desempenha enquanto figura de referência no percurso de desenvolvimento das potencialidades dos seus educandos (Alves & Cabral, 2016; Araújo, Cruz & Almeida, 2007; Barros de Oliveira, 2000; Cadima, Ferreira, Guedes, Vieira, Leal, & Matos, 2016; Carneiro, 2003; Flores, Ferreira & Parente, 2014e; Monteiro et al., 2010; Pocinho, Almeida, Ramos, Correia, Rodrigues & Correia, 2007; Seica, 2011, 2016; Silva & Lopes, 2015a, 2015b). Na verdade, o educador/professor desempenha a função de modelo, por exemplo, (i) ao desafiar as capacidades intelectuais e cognitivas dos seus alunos ou ao transmitir atitudes e valores; (ii) ao expressar preocupação com os interesses pelas necessidades afetivas dos seus educandos no papel de apoio, encorajamento e inspirador de confiança; (iii) ou ainda, na função de socialização e suporte profissional, promovendo oportunidades e informações sobre carreiras profissionais (Araújo et al., 2007).

bem como a falta de uma componente de formação específica virada para as inter-relações pessoais.

As orientações conceptuais predominantes na formação de educadores/professores, segundo García (1995/2013), enquadram-se em: (i) *paradigma de tradição académica*, hegemónico em relação aos restantes, segundo o qual há uma preocupação com a transmissão de conhecimentos científicos e culturais, dotando os educadores e professores de uma formação especializada, complementada com aprendizagem prática na escola, em que aqueles se tornam especialistas das matérias ou áreas escolares; privilegia-se o conhecimento, o domínio dos conceitos e estrutura disciplinar, subvalorizando o modo como ensinar; (ii) *paradigma condutista, de racionalidade tecnológica*, segundo o qual o ensino é uma ciência aplicada e o educador/professor um técnico que domina as aplicações do conhecimento científico; a formação é, então, concebida como um processo de aquisição de destrezas e competências promovidas para a tomada de decisão, procurando-se que educadores/professores sejam sujeitos capazes de seleccionar e decidir o que é mais adequado em cada contexto; (iii) *paradigma desenvolvimentista de orientação personalista*, apontando para o desenvolvimento pessoal, implicando um processo de maturidade psicológica, em que ensinar não é só uma técnica, mas em que cada educador/professor desenvolve as suas estratégias de aproximação ao ato educativo, entendido como revelação de si mesmo e dos outros; e (iv) *paradigma orientado para a indagação, tradição de reconstrução social*, assentando numa abordagem reflexiva sobre a prática com vista à construção de uma sociedade mais justa e humana; o professor é concebido como um investigador e como um prático reflexivo (Rocha, 2013, 2015; Schön, 1983; Zeichner, 1993) que repensa a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as atitudes pessoais, tendo grande responsabilidade na educação dos cidadãos.

Embora a valorização da pessoa do educador/professor e da sua articulação com o profissional pessoa já esteja latente em paradigmas como o personalista e o reflexivo, assumindo que a pessoa do educador/professor é indissociável do educador/professor que se é, os fatores e os caminhos para o empoderamento da pessoa do educador/professor não são ainda suficientemente abordados. E, nas condições que os educadores/professores enfrentam diariamente no século XXI, torna-se urgente fazê-lo no sentido da valorização, primeiro, da pessoa do educador/professor, patente na literatura revista e, segundo, através de práticas de formação que levem ao crescimento pessoal e profissional do docente para que este possa desempenhar a missão educativa. Uma missão que se consubstancie numa liderança pedagógica que leve os educandos a promover as suas qualidades e potencialidades, bem como os saberes escolares necessários para que todos e cada um

possam dar um contributo para uma sociedade mais justa, equitativa, participativa e democrática (P. Freire, 2012).

Sumário

Neste capítulo faz-se uma fundamentação teórica referente à liderança pedagógica. Tecem-se breves considerações em torno de liderança como processo de influência entre líderes e liderados. Comummente analisa-se a liderança como a história dos líderes que ocupam o topo das organizações, na suposição de que a liderança de uma escola é sinónimo da liderança do seu diretor, ou quando muito, atende-se também às chamadas lideranças intermédias dos coordenadores de departamento e diretores de turma. Porém, nesta investigação, a liderança pedagógica, ou liderança dos educadores/professores é entendida como a conceção, organização, implementação, avaliação e reformulação dos processos de ensino e de aprendizagem centrados nos educandos/alunos e em cooperação com os colegas que, por consequência, possibilita ao «educador/professor líder» desenvolver-se também a si próprio. A perspetiva de abordagem da liderança pedagógica está enfocada, particularmente, no processo de condução da aprendizagem do educando com vista ao seu crescimento pessoal e social, através do qual obtenha uma formação integral concretizadora das suas potencialidades, preparando-o para uma participação ativa e consciente na sociedade democrática.

Apresenta-se, então, uma revisão da literatura de obras e autores diversos que incidem sobre o perfil e a ação dos educadores/professores, enquanto sujeitos que mais diretamente influenciam a formação e as aprendizagens dos educandos, dos educandos/alunos e dos colegas, com impacto social transformador (Danielson, 2006, 2016; Flores, 2014a; Flores et al., 2014d; Frost, 2012, 2014b; Hunzicker, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Palmer, 2016; Poekert, 2012; V. Robinson, 2011; Stevenson, 2012; York-Barr & Duke, 2004). Esta literatura reflete a importância das características pessoais do profissional, por um lado, e o descentramento de si para se poder centrar na pessoa do educando/aluno e nas inter-relações indutoras do desenvolvimento das suas potencialidades e da aprendizagem dos saberes escolares, por outro.

Relacionando-se essa literatura com os modelos/práticas em vigor de formação inicial e contínua de educadores/professores, constata-se limitações, nomeadamente a falta de uma componente de formação específica virada para a capacitação do educador/professor para as inter-relações pessoais e o fortalecimento das suas qualidades pessoais (Goodson, 2015; Figueiredo & Veiga Simão, 2014; Libâneo, 2013; Pacheco, 2013). Considera-se, assim, necessário promover a valorização da pessoa do educador/professor e da sua articulação com o profissional pessoa, embora já esteja latente em paradigmas de

formação, como o personalista e o reflexivo. Esta perspetiva assume que a pessoa do educador/professor é indissociável do educador/professor que se é. Porém, os fatores e os caminhos para a capacitação da pessoa do educador/professor não são ainda suficientemente abordados. E, nas condições que educadores e professores enfrentam diariamente, no século XXI, torna-se urgente fazê-lo no sentido do reconhecimento, primeiro, da pessoa do educador/professor, patente na literatura revista e, segundo, através de práticas de formação que levem ao crescimento pessoal e profissional, para que possam desempenhar a missão sua educativa, isto é, a liderança pedagógica de modo eficiente e eficaz.

Capítulo 2 – Bem-estar Docente

2.1 Mal-estar docente

Um sentimento de mal-estar entre os educadores e professores é uma realidade mais ou menos difusa, desde há anos, mas que se tem vindo a acentuar nos últimos tempos (Parente, Vieira, Santos, Pinheiro & Flores, 2014; Picado, 2009; Quaresma, 2014; Torres Santomé, 2006/2011; Reboló, 2012; Ricardo, 2013). Este mal-estar docente encontra-se relacionado com momentos históricos, políticos e sociais das vivências mais íntimas das pessoas enquanto educadores/professores, pois representam a repercussão de dificuldades encontradas na escola (Jesus, 2005). Os problemas que afligem a profissão docente não são algo novo, nem original, acham-se ligados à sua própria origem, ao desenvolvimento histórico e à valorização social desta profissão. O mais relevante é o contínuo aumento de intensidade da problemática em quase todo o mundo (Jesus, 1999, 2004; Stobäus, Mosquera & Santos, 2007).

O conceito de mal-estar docente pretende descrever efeitos negativos das condições da atividade docente sobre a vida dos educadores e professores, através de indicadores como a insatisfação profissional, o *stress*, o desejo de abandono da profissão, a desmotivação, o absentismo, o desinvestimento, o esgotamento, a ansiedade, a depressão e a neurose (Jesus, 1999, 2006; Jesus et al., 2011; Lopes, 2004; Nieto Gil, 2008/2015).

Esteve (1992), Jesus (1999), Picado (2009) e Stobäus et al. (2007) analisam o fenómeno do mal-estar docente considerando-o resultante, conjuntamente, de dois tipos de fatores: os contextuais ou secundários, relacionados com as condições ambientais, com o contexto em que se exerce a docência, e os fatores principais, ou primários, que incidem diretamente sobre ação do educador/professor em sala de aula.

Relativamente aos fatores principais são apontados: a debilidade dos recursos materiais, institucionais e de tempo, bem como as condições de trabalho face às necessidades educativas; a sobrecarga de trabalho a que o educador/professor é sujeito; a violência nas instituições escolares; o esgotamento docente, com elevado índice de absentismo e com baixa autoestima; a acumulação de exigências sobre o professor; e a autoridade do educador/professor posta à prova.

Os fatores secundários giram fundamentalmente em torno das mudanças sociais, políticas e económicas. Assim, são referidos os seguintes aspetos: a modificação do papel do educador/professor (transferência de funções da família e da sociedade para a escola, ou ainda, as novas funções decorrentes da burocratização da profissão); a modificação do contexto social (multiculturalidade e exigência da função); o aparecimento de novos agentes de informação que tendem a substituir, pelo menos em algumas áreas do conhecimento, a tradicional via de acesso e fornecimento da informação; a desvalorização social da imagem do educador/professor e a fragmentação do seu trabalho; as implicações decorrentes da

massificação do ensino; as alterações ocorridas na estrutura e dinâmica das famílias; a redefinição dos objetivos do sistema de ensino; o avanço contínuo do saber; e a pressão social de um sistema que impõe mudanças à profissão docente (Esteve, 1992; Jesus, 1999; Picado, 2009; Stobäus et al., 2007).

Outros autores (Lopes, 2004; Nieto Gil, 2008/2015; Picado, 2006), ao analisarem as causas do mal-estar docente, referem-se, por um lado, às perspetivas psicológicas nas quais são incluídas a (i) ansiedade proveniente da situação em que decorre trabalho do educador/professor; (ii) o *stress* decorrente do desfasamento entre situações a resolver e os recursos disponíveis; e (iii) crise de autoestima e no *self* profissional como consequência da divergência entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é como profissional; por outro lado, o mal-estar é abordado na perspetiva sociológica, na qual se destacam as fontes ligadas ao contexto socioeducativo, em que são vivenciadas um conjunto de tensões, por exemplo, nas mudanças que dizem respeito à relação da escola com a sociedade caracterizada por alguma imprevisibilidade, conflito, mas também busca de consensos, fontes vinculadas às motivações pessoais e à formação inicial, em que a escolha de uma profissão passa pela atribuição de um sentido pessoal a uma função social, e fontes relacionadas com o contexto escolar sempre em permanente mudança desafiadora das rotinas que se tendem a instalar.

Destaque-se que estes fatores influenciam diferentemente os docentes, dependendo do nível de perceção subjetiva dos mesmos, pois “podem constituir problemas para uns professores e não para outros” (Jesus, 2005, p. 170).

O *stress* é considerado um dos indicadores do mal-estar dos professores. A. M. Pinto (2000), num estudo empírico com uma amostra alargada de docentes da região de Lisboa, conclui que “54% dos professores inquiridos percepcionam a sua profissão como uma actividade muito ou extremamente geradora de *stress*” (p. 12). Esta investigadora apresenta alguns fatores como principais fontes do *stress*: (a) *comportamento dos alunos* – indisciplina ou as atitudes negativas face ao trabalho; (b) *pressões de tempo* – falta de tempo para tarefas como a preparação de aulas; (c) *sobrecarga de trabalho* – demasiado trabalho administrativo; (d) *desenvolvimento da carreira* – falta de oportunidades de formação em exercício ou fracas perspetivas de promoção; (e) *apoio colegial* – inexistência de um ambiente amistoso e de suporte entre os colegas; e (f) *desvalorização social da profissão* – com baixos salários e discurso negativo dos *media* sobre os docentes. Considera também que apesar do *stress* ser uma experiência vital, fazendo parte integrante da condição humana, e possa ser positivo, o *stress* profissional excessivo afeta negativamente a saúde física e psicológica dos professores e os seus desempenhos. A compreensão da experiência de *stress* profissional pelos professores apela também para a

intervenção de fatores individuais, como as suas perceções sobre a docência ou as suas cognições face ao desempenho profissional, que condicionam a perceção de *stress* profissional (Nieto Gil, 2008/2015; A. M. Pinto, 2000; Quaresma, 2014).

A questão do *burnout*, enquanto *exaustão emocional*, que se manifesta pela sensação de cansaço extremo e falta de energia no trabalho e na vida pessoal; a *despersonalização*, que se caracteriza por atitudes insensíveis e/ou hostis em relação aos utentes e aos colegas de trabalho; e perda de *realização profissional*, que diz respeito ao ânimo, empenho, satisfação e eficiência do indivíduo em relação ao trabalho, é investigada nos trabalhos de Duarte (2012), Jesus (2005), A. M. Pinto (2000), Pocinho e Perestrelo (2011), e ainda por Souza, De Souza, Barbosa, Lopes e Fernandes (2016). A docência é uma das profissões mais estudadas na ótica do *stress* e do *burnout* (Elder, Nidich, Moriarty & Nidich, 2014)¹⁶. Os educadores/professores encontram-se entre “os profissionais sujeitos a níveis mais elevados de *stress*, sendo igualmente o seu grupo profissional aquele em que os sintomas de exaustão emocional e de despersonalização, próprios do síndrome de *burnout*, se revelam mais frequentes em alguns países” (A. M. Pinto, 2000, p. 15). Esta mesma ideia é reforçada por Jesus (2005) que, a partir de uma alargada revisão da literatura sobre mal-estar e *stress*, constata que os “professores apresentam níveis de *stress* mais elevados do que outros profissionais” (p. 167). As principais causas avançadas para este fenómeno estão relacionadas com as características organizacionais e de trabalho, com as exigências do trabalho, designadamente problemas com alunos/clima de sala de aula, e ainda a sobrecarga de trabalho, pressões de tempo, conflito e ambiguidade de papel, falta de apoio social por parte dos colegas, falta de participação na tomada de decisões, características de personalidade, particularmente o neuroticismo, sobretudo na componente ansiedade, revela correlações consistentes nas três dimensões do *burnout*, finalmente, *locus* de controlo externo, atitudes e expectativas relacionadas com o trabalho (A. M. Pinto, 2000). O *burnout* afeta o bem-estar e o equilíbrio pessoal dos professores, as suas atitudes face a terceiros e a consequente falta de motivação no desempenho do trabalho (Quaresma, 2014; Souza et al., 2016).

A desmotivação é umas das múltiplas variáveis do mal-estar docente. Torres Santomé (2006/2011) analisa 16 razões de desmotivação dos educadores/professores de que se destacam: (i) *formação inicial muito deficitária* – desarticulação entre teoria e prática,

¹⁶ Num estudo recente realizado com 40 funcionários e professores de uma escola terapêutica do estado norte-americano do Vermont de alunos com graves problemas de comportamento, Elder, Nidich, Moriarty e Nidich (2014) concluíram que os funcionários e professores que seguiram durante quatro meses o programa de Meditação Transcendental (MT) reduziram significativamente o seu sofrimento psicológico e *burnout*. Efetivamente os resultados deste estudo aleatório controlado revelaram reduções significativas no grupo de MT em comparação com o grupo de controlo em todas as principais variáveis desta investigação: *stress* percebido, sintomas depressivos e *burnout* nos professores.

deficiente formação científica e cultural; (ii) *pobreza das políticas de atualização dos professores* – fraca repercussão da formação contínua nos projetos educativos das escolas e na melhoria do processo de ensino e aprendizagem; (iii) *conceção tecnocrática e burocratizante do trabalho docente* – excesso de trabalho administrativo e falta de uma cultura da motivação que conduza a uma educação em que os alunos se sintam pessoas livres capazes de argumentar, participando na vida da escola e tomando decisões; (iv) *problemas de comunicação e relacionamento com os alunos* – utilização de modelos de comportamento autoritário, não compatíveis com valores democráticos e pouco respeitadores da diversidade; (v) *políticas de mercantilização e privatização do ensino* – submissão da instituição educativa às leis da oferta e da procura, reduzindo o ser humano a mais um elemento da cadeia produtiva e submetido a interesses privados; e (vi) *os professores como únicos responsáveis pela qualidade da educação* – responsabiliza unicamente a classe docente pela qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, esquecendo o papel das administrações governamentais e autárquicas e das famílias. O exacerbamento destas razões são significativamente responsáveis por um elevado nível de mal-estar docente que, associado a razões de carácter pessoal, podem mesmo levar ao abandono da profissão.

A motivação dos trabalhadores é, no entanto, importante para o desempenho profissional. Os indivíduos motivados têm direção e persistência da ação, mesmo diante das dificuldades e desafios. A motivação é a chave para um desempenho eficaz. De facto, estudos nesta área têm demonstrado que a motivação está relacionada com dimensões tais como a curiosidade, a persistência, a aprendizagem e o desempenho. Educadores/professores motivados são mais produtivos, podem induzir motivação nos seus alunos e, consequentemente, possibilitar uma melhoria no sucesso dos estudantes (M. L. Machado et al., 2011).

Um estudo extensivo, realizado pela *société des agrégés de l'université* (SDAU, 2010) junto dos professores dos ensinos secundário e superior francês, aponta como principais causas do mal-estar docente a fraca progressão na carreira, a remuneração insuficiente e o défice simbólico daí decorrente. O baixo reconhecimento social provoca mais insatisfação do que a progressão na carreira e a remuneração. A sobrecarga de tarefas, com a multiplicação de atividades extraensino, retirando tempo necessário à preparação de aulas e *feedback* aos alunos, o isolamento profissional e o individualismo levam ao estabelecimento de deficientes relações interpessoais. A política de formação contínua reduzida e inadequada, conduz a um certo grau de esclerose intelectual, e a um relacionamento tenso com a hierarquia e as lideranças. Todos estes aspetos têm conduzido a um nível elevado de mal-estar que faz com que vários professores abandonem a profissão

ou, então, se reformem antecipadamente quando as condições o permitem. No entanto, apesar de todas estas circunstâncias, o gosto pela matéria lecionada e o desejo de transmitir esta paixão pelo ensino e pelos conteúdos disciplinares são os principais motivos que levam os professores a prosseguirem a sua tarefa. O que está, aliás, em sintonia com a teoria dos dois fatores de Herzberg (1966, 1996). Segundo este autor, a satisfação e a insatisfação profissional aparecem como decorrentes de dois processos distintos que, em si, dependem de fatores igualmente distintos. Os fatores contextuais, extrínsecos ou higiénicos, como o salário, a segurança no cargo, a supervisão técnica, as condições físicas de trabalho, as políticas administrativas e empresariais estariam relacionadas com a insatisfação no trabalho. Se estes aspetos forem realizados de forma ótima tenderão a evitar a insatisfação, mas não garantem, por si sós, a satisfação profissional. Por sua vez, os fatores motivacionais, intrínsecos, como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o trabalho em si seriam os fatores responsáveis pela satisfação profissional. Esta dimensão é também corroborada por Jesus (2004) ao afirmar que, apesar do mal-estar docente ter muito a ver com o contexto ou ambiente de trabalho do professor, este problema também depende dos próprios professores, do seu entendimento e das suas perceções acerca da profissionalidade, bem como da sua motivação para o desempenho da atividade profissional docente.

O mal-estar docente também é provocado por contínuas mudanças, onde as “novas condições de vida na sociedade contemporânea são acompanhadas de um recrudescimento das crises, incertezas e instabilidades” (Ricardo, 2013, p. 134). O mal-estar docente remete-nos para uma crise de identidade profissional. Esta necessita de ser reconstruída, pois a “identidade é o que dá existência a uma entidade” (Lopes, 2004, p. 94) que fica ameaçada, caso não seja feita essa reconstrução.

O objetivo de ter sido analisado o mal-estar docente assenta no facto de, reconhecendo a sua existência, podermos encontrar soluções para este problema, pois não se defende o enfoque no mal-estar, uma vez que esse tipo de olhar persistente poderá constituir um obstáculo à perceção de aspetos positivos da atividade docente, designadamente

a diversidade de tarefas, a interacção com os alunos, a preparação e implementação de novos métodos de ensino . . . a imprevisibilidade do quotidiano, a investigação sobre temas a ensinar, os novos desafios e o trabalho com os colegas, reconhecimento que alguns alunos e encarregados de educação revelam pelo trabalho do professor . . . interesse manifestado por alunos durante as aulas e participação em projectos. (Jesus, 2006, p. 132)

Estes são apenas alguns exemplos que podem servir de referência para a construção de um percurso pessoal e profissional pautado pela motivação e o bem-estar docente. Na verdade, os aspetos negativos podem ser mais eficazmente reparados se nos ativermos na

positividade (Cohn & Fredrickson, 2009; Fredrickson, 2002, 2009/2010; Rego & Cunha, 2013; Seligman, 2011/2012), levando, assim, a que os educadores/professores desenvolvam as suas potencialidades pessoais e profissionais. A positividade abre-nos o coração e a mente, tornando-nos mais recetivos e criativos, expandindo as nossas ideias relativamente a possíveis ações; também nos transforma para melhor, permitindo-nos “descobrir e construir novas competências, laços, conhecimentos e formas de [bem-]estar” (Fredrickson, 2009/2010, p. 38).

2.2 Bem-estar e suas abordagens

A questão do bem-estar, da felicidade, do que é o bem viver tem sido um tema central na civilização ocidental desde os filósofos gregos (Barros & Moreira, 2014; Holden, 2009/2010; Machado & Bandeira, 2012), tendo-se constituído em problemática de investigação científica e de intervenção social e clínica, no final do século XX (Diener, 1984; Novo, 2005; Ryan & Deci, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008; Veenhoven, 1991). O bem-estar é, assim, um conceito complexo e multifacetado que pode ser investigado a partir de diferentes níveis de análise, em dimensões diversificadas. O Quadro 3 sintetiza três das principais perspetivas¹⁷ segundo as quais este constructo tem vindo a ser analisado: o bem-estar subjetivo, o bem-estar psicológico e o bem-estar social, sendo que as duas primeiras foram mais amplamente desenvolvidas na literatura psicológica. Relativamente ao bem-estar social, Keyes (1998), que propôs este conceito, define-o como “a avaliação positiva das relações que os indivíduos estabelecem com o funcionamento social e as circunstâncias ambientais” (p. 122). Este sociólogo analisa este constructo a partir de cinco dimensões:

¹⁷ Outras perspetivas são defendidas, como por exemplo, bem-estar espiritual (Gouveia, 2011; Gouveia, Marques & Pais-Ribeiro, 2009; Gouveia, Pais-Ribeiro & Marques, 2012) definido a partir dos trabalhos dos investigadores australianos Gomez e Fisher (2003) e Fisher (2011) como uma forma de estar dinâmica que se reflete na qualidade das relações que o indivíduo estabelece em quatro domínios da existência humana, isto é, consigo próprio (dimensão pessoal), com os outros (dimensão comunitária), com o ambiente (dimensão ambiental) e com algo ou Alguém que transcende o domínio humano (dimensão transcendental).

O bem-estar espiritual já havido sido estudado por Paloutzian e Ellison (1982), que o sistematizaram na *spiritual well-being scale (SWBS)*, medida esta que é pioneira neste tipo de estudos. Esta escala foi elaborada com o objetivo de complementar outros indicadores nas avaliações de qualidade de vida nos Estados Unidos, a partir dos sentimentos e perceções dos respondentes. A *spiritual well-being scale* está estruturada em duas dimensões: o bem-estar religioso com 10 itens e o bem-estar existencial também com 10 itens.

Também uma equipa de investigadores (Munoz, Salsman, Stein & Cella, 2015; Peterman, Fitchett, Brady, Hernandez & Cella, 2002), liderada pelo professor David Cella da *Northwestern university Feinberg school of medicine, Illinois, USA*, desde a década de 90 do século XX, criou um sistema de avaliação funcional para a terapia dos casos de doença crónica, especialmente do cancro, conhecido como **FACIT-Sp-Ex version 4 – The functional assessment of chronic illness therapy – spiritual well-being scale [expanded version questionnaire]**, que têm vindo a melhorar progressivamente. Este sistema foi concebido para avaliação de diferentes dimensões do doente, tendo sido também criada uma versão para avaliar a dimensão espiritual. Este módulo de bem-estar espiritual, com 23 itens, está organizado em duas subescalas: Sentido/Paz e Fé.

integração social, contribuição social, coerência social, aceitação social e realização social que representam, assim, a experiência de bem-estar das pessoas, enquanto seres sociais, na sua relação com as estruturas comunitárias e com o ambiente envolvente.

Quadro 3
Conceitos de Bem-estar

Conceitos	Fatores/variáveis
Bem-estar Subjetivo	<ul style="list-style-type: none">• Satisfação com vida• Felicidade/afetos
Bem-estar Psicológico	<ul style="list-style-type: none">• Autonomia• Aceitação de si• Domínio do meio• Relações positivas com os outros• Objetivos na vida• Crescimento pessoal
Bem-estar Social	<ul style="list-style-type: none">• Integração social• Contribuição social• Coerência social• Aceitação social• Atualização social

Fonte. Adaptado de Novo (2005, p. 190).

Analisando a história do conceito de bem-estar, Galinha e Pais-Ribeiro (2005) identificaram uma primeira herança sócio-histórica inspirada no Iluminismo e no Utilitarismo que impulsionou a área da qualidade de vida. O Iluminismo defendia que o propósito da existência humana é a vida em si mesma. Assim, a sociedade é vista como um meio de proporcionar a satisfação das necessidades dos cidadãos. Com o Utilitarismo, entende-se que a melhor sociedade é a que providencia mais felicidade a um maior número possível de pessoas. Neste contexto, surge, no século XX, o Estado Providência que assume como tarefa fundamental o bem-estar das populações. Uma outra herança relaciona-se com o campo da saúde, com a defesa dos conceitos de promoção da saúde e do estilo de vida numa perspetiva ecológica (Jahoda, 1958; Vázquez & Hervás, 2012; WHO, 2001), definindo a saúde em termos de bem-estar físico, mental e social, e não meramente a ausência de doença. A saúde é, pois, um processo aperfeiçoável e não um estado, processo esse que varia em função dos contextos, do tempo, das necessidades e objetivos do bem-estar. Trata-se de enveredar por uma abordagem positiva centrada na saúde e não na doença. A saúde, designadamente a saúde mental, é mais do que ausência de perturbações mentais, incluindo dimensões positivas como o desenvolvimento do potencial intelectual e emocional, a autonomia e a autoeficácia.

A forma como definirmos o bem-estar (e a felicidade) terá influência sobre as práticas de governação, de ensino, de terapia, de parentalidade e de como todos esses esforços visam mudar os seres humanos para melhor (Ryan & Deci, 2001; Tanon, 2013; Veenhoven, 2010, 2011), e, portanto, exige-se cuidado na sua definição operacional.

O estudo do bem-estar tem vindo a ser definido a partir de duas perspetivas teóricas dominantes, *hedónica* e *eudemónica*, que entroncam nas conceções gregas de prazer e felicidade. A perspetiva *hedónica* (Diener, 1984; Diener & Biswas-Diener, 2004) baseia-se no princípio da acumulação do prazer e do evitamento da dor e do sofrimento. Assim, de acordo com esta abordagem, o objetivo da vida é experienciar bem-estar que consiste na “avaliação subjectiva da felicidade e diz respeito às experiências de prazer e sofrimento, amplamente situadas nos julgamentos acerca dos elementos bons e maus da vida” (Fernandes, Vasconcelos-Raposo, Bertelli & Almeida, 2011, p. 157). O bem-estar subjetivo assenta nesta conceção *hedónica* do bem-viver proveniente da satisfação dos desejos, da busca do prazer, evitando o desprazer. Por outro lado, a noção de bem-estar psicológico (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008) está alicerçada no pensamento clássico, desenvolvido por Aristóteles, relativamente à *eudaimonia*. Este conceito, muitas vezes, traduzido por felicidade é, no entanto, mais rico, pelo que implica as conotações de autorrealização, no sentido da conquista de uma vida virtuosa (*aretê*), ética e sábia (*phronêsis*), uma vida no sentido do florescimento humano que permita fazer crescer o pleno potencial de cada pessoa. O bem-estar ou felicidade, na linha aristotélica, é uma atividade da alma em conformidade com a excelência ou a virtude. Assim, uma boa vida é aquela em que desenvolvemos as nossas capacidades, realizamos o nosso potencial e nos tornamos naquilo que está na nossa natureza tornarmo-nos (Haidt, 2006/2006).

Em síntese, a investigação da problemática do bem-estar desenvolve-se em torno de duas abordagens: *hedónica* – estudo da felicidade, definindo o bem-estar em termos de evitar a dor e obter o máximo de prazer, e a *eudemónica* – centrada no estudo do significado e realização do potencial humano, considerando o bem-estar em termos de funcionamento psicológico positivo (H. M. Fernandes, 2007). Estas abordagens influenciaram as teorias do bem-estar, designadamente, a *riqueza psicológica* de Diener e Biswas-Diener (2008), cujas componentes são “a satisfação com a vida e a felicidade, espiritualidade e significado da vida, emoções e atitudes positivas, relacionamentos sociais, trabalho e atividades envolventes, valores e objetivos na vida, saúde física e mental e suficiência material para preencher as suas necessidades” (p. 6); o modelo de *bem-estar e florescimento* de Felicia Huppert (2009) com três características fundamentais: emoções positivas, envolvimento e interesse, significado e finalidade, e ainda com outras seis dimensões adicionais: autoestima, otimismo, resiliência, vitalidade, autodeterminação e

relações positivas (A. Baptista, 2013, 2016; Huppert, 2009); e a *teoria do bem-estar psicológico* de Carol Ryff e Corey Keyes (1995), bem como o *modelo de bem-estar* de Martin Seligman (2011/2012), que serão analisados nas rubricas que se seguem.

2.2.1 Bem-estar subjetivo

O bem-estar subjetivo (BES) é um constructo recente na literatura psicológica, designadamente nos domínios social, organizacional e clínico (Bernardo & Vasco, 2015). O conceito foi, muitas vezes, utilizado como sinónimo de outros, por exemplo, de felicidade, satisfação com a vida, dimensão positiva da saúde. Diener (1984), que é uma referência na investigação e sistematização dos estudos nesta área, cunhou esta expressão. Para este investigador e seus colaboradores, o campo do bem-estar subjetivo (*subjective well-being*, *SWB*) apresenta três marcas: (i) *subjetividade* – definida em termos de experiências dos indivíduos; (ii) *medidas positivas* – não sendo só a ausência de fatores negativos, como é o caso da maior parte das medidas de saúde mental, mas centrando-se particularmente nos aspetos positivos do bem-estar, e estudando os fatores que diferenciam as pessoas felizes, das moderadamente felizes e das extremamente felizes; e (iii) interesse pelos *estados do bem-estar subjetivo ao longo do tempo* e não apenas as emoções momentâneas e passageiras, avaliando globalmente todos os aspetos da vida da pessoa (Diener, 1984; Diener, Oishi & Lucas, 2009; Diener, Suh & Oishi, 1997).

O BES tem sido caracterizado como “um conceito abrangente conceptualmente confuso” (Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, p. 210). No entanto, parece haver um consenso alargado de que o bem-estar subjetivo pressupõe uma componente cognitiva, avaliada em termos de satisfação e qualidade de vida, em grandes domínios como o trabalho ou os relacionamentos sociais; e uma componente afetivo-emocional, positiva ou negativa, em termos globais de felicidade ou, em termos específicos, através da recordação da experiência de emoções e sentimentos como a alegria ou a depressão. Assim, a satisfação com a vida e a felicidade constituem as principais componentes do bem-estar subjetivo¹⁸,

¹⁸ Brites (2011), com base nos dados fornecidos pelo *european social survey*, 2008, refere que a busca da felicidade sempre existiu, embora atualmente as pessoas se sintam mais responsáveis pela sua própria felicidade, pois têm mais alternativas quanto ao rumo que querem dar às suas vidas, estando mais conscientes da possibilidade de a alcançarem. Nesse sentido, o estudo do PIB (Produto Interno Bruto) não chega, não sendo um bom indicador para a felicidade. Por isso, Sarkozy, em 2008, então presidente da França, constituiu uma equipa de especialistas, presidida por dois prémios Nobel, Joseph Stiglitz, da universidade de Columbia, ex-diretor do Banco Mundial, e Amartya Sen, da universidade de Harvard e, ainda, o francês Jean-Paul Fitoussi, professor do *institut d'études politiques* de Paris, para estudar um novo índice, a **FIB, felicidade interna bruta**. Serviram-se, entre outros instrumentos, do coeficiente de Gini – medida comumente utilizada para calcular a desigualdade da distribuição do rendimento num determinado país e do IDH, índice de desenvolvimento humano de Amartya Sen e Mahbub ul Haq – medida comparativa usada para classificar os países pelo seu grau de «desenvolvimento humano», com base em indicadores como expectativa de vida ao nascer, educação e PIB *per capita*. Estes autores incluíram no índice da FIB

através das quais é possível considerar a “avaliação que as pessoas fazem das suas vidas tendo como referente as suas experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais” (Novo, 2005, p. 185).

Diener (1984), Ryan e Deci (2001) procuram fundamentar o bem-estar subjetivo em modelos e teorias do bem-estar/felicidade que lhes permitam simultaneamente um suporte empírico e uma integração conceptual, designadamente, (i) teorias teleológicas (*telic theories*) – enfatizam a obtenção dos objetivos pessoais como fonte do bem-estar; (ii) teorias do prazer e da dor – o bem-estar traduz-se num balanço entre experiências agradáveis e desagradáveis; (iii) teorias de base-topo (*bottom-up*) – o bem-estar como resultado da acumulação ou soma de muitos prazeres separados, assente no pressuposto de que existe uma série de necessidades humanas universais e básicas, e que a satisfação, ou não, destas viabiliza a felicidade; e (iv) teorias topo-base (*top-down*) – predisposição geral para experienciar positivamente a realidade, isto é, estudo dos aspetos intrínsecos ao indivíduo que determinam a forma como os acontecimentos são interpretados. Diener (1984) conclui “ser necessário mais investigação para desenvolver teorias mais sofisticadas sobre a felicidade” (p. 568).

Na tentativa de compreender a complexidade do fenómeno do bem-estar subjetivo, muitas investigações (Diener, 1984; Galinha, 2008; Galinha & Loureiro, 2007; Brites, 2011) exploram características e indicadores do BES. Estes podem ser mais de natureza sociodemográfica, como o género, a idade, o estado civil, ou indicadores de natureza contextual como o emprego, o rendimento, a educação, e ainda fatores de natureza idiossincrática como a personalidade ou a inteligência. Há um grande número de variáveis que podem influenciar o bem-estar subjetivo, pelo que não parece ser adequado atribuir demasiado peso a qualquer dessas variáveis, mas antes considerá-las nas suas múltiplas interações (Barros de Oliveira, 2010).

A quantidade e a qualidade de estudos na área do bem-estar subjetivo¹⁹ têm crescido substancialmente, nos últimos anos, numa produção que ronda as 10.000 investigações anuais, com extensas amostras em estudos longitudinais, correlacionais e

as seguintes componentes: padrões materiais de vida (rendimento, consumo, e riqueza); saúde; educação; atividades pessoais, designadamente o trabalho; voz política e governação; conexões e relações sociais; ambiente (condições atuais e futuras) e, segurança de natureza económica e física. De acordo, com o referido inquérito, Portugal ocupava a antepenúltima posição, no ranking de 18 países europeus da felicidade interna bruta, só seguido pela Hungria e pela Bulgária.

¹⁹ De realçar, a título expemplificativo, esta conclusão de um importante estudo das Nações Unidas publicado recentemente sobre felicidade e bem-estar – o *world happiness report 2013*: “uma pesquisa experimental, em que humor e emoções foram induzidos em alguns sujeitos e as suas reações comparadas com um grupo de controlo, revelou que humores positivos e emoções positivas levaram à criatividade, sociabilidade, altruísmo e padrões fisiológicos benéficos. Os níveis de bem-estar subjetivo são preditores de melhor saúde, produtividade e rendimento salarial” (De Neve, Diener, Tay & Xuereb, 2013, p. 70).

experimentais (Diener & Scollon, 2014). A investigação sobre o campo do bem-estar e felicidade²⁰ encontra-se, atualmente, já muito distanciada da conclusão a que chegou Wilson (1967) que associava a felicidade à pessoa “jovem, saudável, com elevado nível educacional, extrovertida, otimista, sem preocupações aparentes, religiosa, casada e com grande autoestima, com elevada moral no trabalho, modestas aspirações e com uma vasta amplitude de níveis de inteligência” (p. 294). Na verdade, o campo do bem-estar percorreu diferentes linhas de investigação realizadas quer pelos sociólogos centradas na qualidade de vida e satisfação com a vida, quer pelos investigadores da área da saúde mental que quebraram o paradigma psicopatológico dominante, centrando-se em modelos orientados para o desenvolvimento de níveis melhores e mais elevados de saúde, quer ainda pelos psicólogos que estudaram a personalidade das pessoas felizes e infelizes e procuraram conhecer os processos de adaptação e de influência dos diversos fatores nos sentimentos de bem-estar pessoal. Todo este movimento, juntamente com a construção e validação de diferentes escalas (v.g., *satisfaction with life scale* de Diener, Emmons, Larsen & Griffin, 1985) para a avaliação do bem-estar nas suas diferentes dimensões, fizeram com que os estudos na área da felicidade e do bem-estar atingissem credibilidade junto da comunidade científica²¹.

2.2.2 Bem-estar psicológico

O modelo do bem-estar subjetivo foi alvo de diversas críticas, sobretudo no concernente ao seu carácter teórico-conceptual e empírico restrito (Compton, 2001; Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995), pois falta-lhe “uma consistente base teórica que justifique a escolha dos indicadores do BES” (Machado & Bandeira, 2012, p. 588). Assim, na tentativa

²⁰ Gouveia (2011) relaciona as experiências de fluxo (*flow*) e o bem-estar subjetivo: “experienciar flow tem um impacto directo no bem-estar subjectivo pois favorece a felicidade imediata através de afectos positivos associados à realização da actividade e a satisfação que isso proporciona” (p. 184).

²¹ Layard (2006), um professor da *London school of economics*, fez uma análise a dados estatísticos existentes sobre o bem-estar e a felicidade, provenientes de diferentes barómetros de felicidade na Europa, nos Estados Unidos e no *world values survey*, estabelecendo sete fatores sem os quais, nas sociedades ocidentais, se torna difícil atingir um nível de bem-estar que se possa chamar de felicidade. São eles: (i) *as relações familiares* – que quando constituídas na base de uma relação gratificante são um espaço psicológico de estabilidade e segurança; (ii) *a situação financeira* – o bem-estar pressupõe meios económicos para satisfazer necessidades básicas imprescindíveis a uma vida digna; (iii) *as condições de trabalho* – o exercício de uma atividade que, se realizada com envolvimento, empenho e paixão, é decisivo para a autorrealização; (iv) *a comunidade e a rede de amigos* – pessoas que cuidamos e que se preocupam connosco, partilhando parte da nossa vida é uma dimensão importante do bem-estar e da felicidade; (v) *o estado de saúde* – condições físicas e mentais salutaras são um requisito significativo de bem-estar; (vi) *a liberdade e autonomia* – garantes de melhores condições de desenvolvimento das potencialidades individuais e coletivas geradoras de um sentimento de satisfação que facilita crescimento e bem-estar; e (vii) *a filosofia de vida* – a mundividência, o propósito, a gratidão, os valores pessoais, as opções ideológicas e religiosas constituem dimensões para a coconstrução da sociedade e do mundo em que se vive, produzindo mais bem-estar (Appolloni, 2015; Layard, 2006).

de definir o bem-estar de forma mais abrangente, Carol Ryff (1989) propõe um modelo teórico do bem-estar psicológico (*psychological well-being* – *PWB*) fundamentado em perspectivas da psicologia humanista e existencialista que incluem nomeadamente as conceções de autoatualização de Maslow (1968), de pessoa em funcionamento pleno de Rogers (1961/2009), de formulação da individuação de Jung (1933), de sentido da vida de Frankl (1946/2012), de estádios psicossociais do desenvolvimento de E. Erikson²² (1959), de maturidade de Allport (1961), ou ainda da conceção de saúde mental na base de critérios positivos de Jahoda (1958), conforme é apresentado no Quadro 4.

Quadro 4
Bases Teóricas e Dimensões do Bem-estar Psicológico

Autores	Conceitos-chave	Dimensões do Bem-estar Psicológico
Jung (1933)	Individuação	Autoaceitação
Frankl (1946/2012)	Sentido na vida	Relações positivas com os outros
Jahoda (1958)	Saúde mental positiva	Autonomia
E. Erikson (1959)	Estágios psicossociais	Domínio do ambiente
Allport (1961)	Maturidade individual	Propósito na vida
Rogers (1961/2009)	Pessoa em pleno funcionamento	Crescimento pessoal
Maslow (1968)	Autorrealização	Realização pessoal

Fonte. Construído a partir de Ryff (1989, pp. 1070-1071).

²² E. Erikson (1959, 1982) defende que o desenvolvimento é um processo contínuo que se inicia com o nascimento e se prolonga até ao final da vida. A personalidade constrói-se à medida que a pessoa progride por estádios psicossociais que, no seu conjunto, constituem o ciclo de vida. Em cada idade, do ciclo há um conflito típico cuja solução positiva resulta em equilíbrio e saúde mental, aparecendo virtudes específicas, isto é, aquisições positivas que ocorrem quando a resolução da crise é favorável, e a solução negativa conduz ao desajustamento e ao sentido de fracasso. As oito idades são: 1.^a idade – *bebé* (virtude – *esperança*), cujo conflito gira em torno da *confiança* – *desconfiança*; 2.^a idade – *criança de tenra idade* (virtude – *força de vontade*), o conflito é *autonomia* vs. *vergonha e dúvida*; 3.^a idade – *criança com idade pré-escolar* (virtude – *tenacidade*), o conflito é *iniciativa* vs. *sentimento de culpa*; 4.^a idade – *criança em idade escolar* (virtude – *competência*), cujo conflito típico é *diligência* vs. *sentimento de inferioridade*; 5.^a idade – *adolescente* (virtude – *lealdade*), cujo conflito é *identidade* vs. *confusão, insegurança*; 6.^a idade – *jovem adulto* (virtude – *amor/afiliação*), em que o conflito é *intimidade* vs. *isolamento*; 7.^a idade (dos 35-65 anos, virtude – *produção*) – *adulto*, cujo conflito típico é *generatividade* (produtivo e criativo, projetado para o futuro, gosto em colaborar com as novas gerações) vs. *estagnação* (improdutivo, acabado, preocupado consigo próprio, egocêntrico); e 8.^a idade – *idoso* (virtude – *sabedoria*), cujo conflito é *integridade* (aceita a sua existência como algo de valioso; satisfeito com a vida) vs. *desespero* (considera que a vida foi tempo perdido e que é impossível recuperar; teme a morte) (Abrunhosa & Leitão, 2001; E. Erikson, 1982).

Após a morte de E. Erikson, em 1994, a sua esposa Joan Erikson (1998), na sequência dos estudos de Tornstam (1996) sobre a gerotranscendência, faz uma revisão do livro de E. Erikson (1982) sobre os ciclos de vida, acrescentando a nona idade (a partir dos 80/85 anos), que chamou de *gerotranscendência*. Esta corresponderia a um estado especial da mente, uma mudança na meta-perspetiva de uma visão materialista e pragmática do mundo para uma visão mais cósmica e transcendente. Seria uma idade propensa ao alcance de uma sabedoria espiritual, isto é, identificação e empatia com outras gerações, desejo de meditação solitária e maior comunhão com a natureza e a vida como um todo. Esta nova idade representaria, assim, um estado de recolhimento que nada tem a ver com o isolamento forçado por pressões sociais negativas, mas sim aquele que propicia a compreensão da finitude humana. Essa condição é a de uma sabedoria forjada pela humildade e que pode ser infinita e estranhamente forte (J. Erikson, 1998; Ferrigno, 2015).

O bem-estar psicológico (BEP) procura uma perspetiva mais integradora, aliás em consonância com uma das suas influências que se reporta à tendência plasmada no termo grego *eudaimonia*, procurando recuperar o sentido aristotélico de felicidade que apela ao reconhecimento e vivência de acordo com o *daimon* ou o seu verdadeiro eu. O *daimon* é um ideal no sentido da excelência, uma perfeição a alcançar com esforço, apontando para as potencialidades de cada pessoa, cuja realização conduz a uma maior satisfação (bem-estar eudemónico). Dá direção e significado à vida, que se atinge mediante uma vida/ação virtuosa, possibilitando, assim, o desenvolvimento do verdadeiro potencial de cada indivíduo (Boniwell, 2015/2016; Pawelski & Moores, 2014; Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008). A felicidade eudemónica²³ estaria, então, associada a uma vida com sentido, o desenvolvimento de virtudes humanas e de realização da verdadeira natureza de cada pessoa (Huta & Ryan, 2010; Rivero, d'Araújo & Marujo, 2013). Carol Ryff, através dos seus trabalhos, identificou os pontos de convergência das diversas formulações teóricas do bem-estar, transportando-os operacionalmente para o campo empírico. Ryff (1989) considerou, assim, seis dimensões que, no seu conjunto, podem definir o bem-estar psicológico, apresentando o que, habitualmente, são os indicadores de normalidade e de equilíbrio psíquico. Essas dimensões são: (i) *autoaceitação* – percepção e aceitação de múltiplos aspetos de si, possuindo uma atitude positiva em relação a si mesmo; (ii) *relações positivas com os outros* – relações interpessoais calorosas, de empatia e de intimidade, capacidade de amar e de fazer amizades; (iii) *autonomia* – sentido de autodeterminação, independência e autorregulação do comportamento, com *locus* de controlo interno, não se deixando levar pelo convencional ou pela pressão social, avaliando experiências pessoais de acordo com critérios próprios; (iv) *domínio do ambiente* – adaptação ao meio e capacidade de mudança face aos condicionalismos ambientais, gerindo a própria vida e exigências extrínsecas ao indivíduo; (v) *propósito na vida* – atribuição de significado à existência mediante um projeto de vida com direção e intencionalidade; e (vi) *crescimento pessoal* – sentimento de desenvolvimento contínuo e abertura a novas experiências de vida necessárias à maximização do seu potencial.

A estrutura desta teoria foi posteriormente revisitada por Ryff e Keyes (1995) e por Ryff e Singer (2008), tendo concluído que este modelo de seis fatores apresenta boas perspetivas para a compreensão do bem-estar. O mérito de Ryff foi o ter encontrado para o constructo de bem-estar psicológico uma base teórica, resultante da análise convergente das teorias existentes acerca do funcionamento psicológico positivo, atribuindo relevância

²³ O bem-estar psicológico é também influenciado pelas experiências de fluxo (*flow*) “ao fornecer a motivação para confrontar e dominar tarefas progressivamente mais difíceis, importantes ou desafiantes, contribuindo assim para um crescimento e complexificação progressivas do indivíduo” (Gouveia, 2011, p. 184).

empírica aos critérios teóricos, através da construção de um instrumento de avaliação (*scales of psychological well-being – SPWB*). Assim, Ryff (1989) consegue uma maximização entre a avaliação psicológica do bem-estar e a literatura. Com efeito, a par da elaboração teórico-conceitual do seu constructo, a autora desenvolveu escalas psicométricas que refletissem as definições teóricas subjacentes de cada uma das componentes implicadas neste modelo multidimensional de bem-estar psicológico, conseguindo, desta forma, colmatar as limitações à compreensão do bem-estar existentes naquela época. Este instrumento inicial de avaliação psicológica do bem-estar, com versão revista e aperfeiçoada (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008), tem sido traduzido e adaptado noutros países, designadamente, Austrália (Burns & Machin, 2009), Portugal (Novo, 2003) e Brasil (Machado, Bandeira & Pawlowski, 2013).

O bem-estar psicológico é um constructo multidimensional com fundamento epistemológico e metodologias bem-sucedidas que, ao ter integrado contributos de áreas de investigação distintas, dá conta das características do funcionamento psicológico positivo. As investigações revelam que o bem-estar psicológico está associado a processos positivos relacionados com a saúde (Oishi, 2012). “Durante a última década, a importância de bem-estar psicológico tem sido cada vez mais reconhecida por investigadores, profissionais de saúde e o público em geral” (Su, Tay & Diener, 2014, p. 252).

2.3 Bem-estar e psicologia positiva

O bem-estar subjetivo e o bem-estar psicológico, a felicidade hedónica (prazer, emoções positivas) e a felicidade eudemónica (sentido e propósito da vida, desenvolvimento pessoal, relações interpessoais) viriam dar origem à abordagem do bem-estar e da felicidade no âmbito da psicologia positiva²⁴, designadamente na perspetiva de Seligman (2011/2012), que consubstancia uma dimensão integradora das duas abordagens anteriores. Na verdade, evidências da investigação indicam que o bem-estar (e a felicidade) é provavelmente mais bem compreendido como um fenómeno complexo que inclua aspetos das conceções hedónica e eudemónica do bem-estar (Compton, 2001; Fredrickson, 2013;

²⁴ Um grupo internacional de investigadores (Itália, Croácia, Portugal, Austrália e África do Sul) construiu um instrumento, integrando as perspetivas hedónica e eudemónica do bem-estar que denominaram *The eudaimonic and hedonic happiness investigation* (EHHI). Numa abordagem inovadora, os autores (Delle Fave, Brdar, Freire, Vella-Brodrick & Wissing, 2011) utilizaram uma metodologia mista, com recurso a análises quantitativas e qualitativas, construindo para esse efeito um instrumento com questões fechadas e abertas o qual permitiu obter informação diferenciada sobre ambas as perspetivas. Este mesmo instrumento foi aplicado a jovens adolescentes portugueses por uma equipa de investigadores da universidade do Minho (Freire et al., 2013) que lhes permitiu aceder aos componentes hedónicos e eudemónicos da felicidade e bem-estar. Com este instrumento puderam explorar as conceções de felicidade de adolescentes portugueses, assim como aspetos significativos das suas vidas e os fatores que os explicam, procurando também perceber os níveis de significado em vários domínios de vida e o impacto destes na felicidade e significado em geral.

Huta & Ryan, 2010; Ryan & Deci, 2001), sugerindo que a própria experiência de emoções positivas e satisfação com a vida tende a potenciar uma vida boa, no sentido aristotélico (Lucas & Goodman, 2015; Marujo & Neto, 2014b; Rivero, d'Araújo & Marujo, 2013). Nesta ordem de ideias, Seligman (2011/2012) compara estas conceções com outras teorias do bem-estar, referindo as teorias do querer, do gostar e do precisar. As primeiras dizem que o indivíduo alcança o bem-estar quando é capaz de satisfazer os seus desejos, sendo que estes são definidos objetivamente. As teorias do gostar, sendo descrições hedonistas de felicidade, centram-se em relatos subjetivos de emoção positiva, satisfação com a vida e felicidade. As teorias do precisar indicam uma lista de bens que precisamos ter para alcançar o bem-estar ou usufruirmos de uma vida feliz. Essa lista possibilita escolhas pessoais (querer e gostar), embora defenda que “o que as pessoas precisam é mais essencial para o seu bem-estar” (Seligman, 2011/2012, p. 292). Dessa lista constam relatos de Amartya Sen, Martha Nussbaum, a abordagem da pirâmide das necessidades de Abraham Maslow e, ainda, abordagens eudemónicas de Carol Ryff, Ed Deci e Rich Ryan.²⁵

Assim, Seligman (2011/2012) opta pela utilização da designação bem-estar para os constructos incluídos nas referências anteriores por ser mais geral e integradora. Aquela designação também substituirá a de felicidade, por razões que aludiremos mais à frente.

2.3.1 Psicologia positiva

A psicologia positiva é conhecida como o estudo científico do funcionamento humano ótimo (*The positive psychology manifesto*, 1999),²⁶ devendo-se, particularmente, ao esforço de cientistas sociais para responder à pergunta clássica colocada por filósofos e religiosos: o que é uma vida boa? Em certo sentido, poderíamos dizer que a psicologia positiva está já implícita no pensamento de filósofos antigos e líderes religiosos que discutiram a problemática das virtudes de carácter, da felicidade e de uma sociedade boa (Diener, 2009). Nos últimos 100 anos, a psicologia tornou-se numa ciência especialmente

²⁵ Seligman (2011/2012) refere-se às seguintes obras a incluir na lista da teoria do precisar: Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press; Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9, 33-59; Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being*. New York: Nostrand; Ryff, C. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104; Ryan, R., & Deci, L. (2001). On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.

²⁶ Retirado de *the positive psychology manifesto* apresentado pela primeira vez em Akumal, no México, por Martin Seligman, Mihaly Csikszentmihalyi, Barbara Fredrickson, Jonathan Haidt, Sonja Lyubomirsky entre outros, em janeiro de 1999, e cuja caracterização completa é: “A psicologia positiva é o estudo científico do funcionamento humano ótimo. Tem como objetivo descobrir e promover fatores que permitem aos indivíduos e às comunidades prosperarem/florescerem. O movimento da psicologia positiva representa um novo compromisso por parte dos investigadores-psicólogos para concentrarem a atenção sobre as fontes da saúde psicológica, ultrapassando com isso a ênfase anterior sobre a doença e o distúrbio”. Recuperado em 20 de março de 2016 de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>.

devotada à cura, focalizando a sua atenção nas perturbações e distúrbios mentais, com vista à recuperação de défices e patologias²⁷ (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000; M. R. M. Silva, 2013), tendo desenvolvido uma abordagem do ser humano baseada na doença mental e nas disfuncionalidades. Assim, mais do que promover o bem-estar, a psicologia (e também a medicina) orientou os seus principais esforços científicos no sentido de aliviar a dor e o sofrimento. Algo digno e necessário, mas insuficiente para levar à realização plena do ser humano, ao seu florescimento (Becalli, 2014). Neste sentido, no decorrer da segunda metade do século XX, houve também um conjunto de cientistas sociais pioneiros que levaram a cabo uma série de trabalhos académicos e investigações sobre tópicos positivos, estudando, por exemplo, temas como o bem-estar e saúde (Jahoda, 1958), a criatividade e experiências de fluxo (Csikszentmihalyi, 1990/2002), as potencialidades e forças humanas (Clifton & Nelson, 1993), a felicidade (Diener, 1984; Waterman, 1993), a esperança (Snyder, 1994), as emoções positivas (Fredrickson, 1998), e a educação e o otimismo (Neto, Marujo & Perloiro, 1999/2011). Contudo, estava faltando um elo de ligação para unir estas investigações num campo comum. Isso aconteceu precisamente pela mão de Martin Seligman, ao propor, em 1998, quando dirigia a *american psychology association*, o campo da psicologia positiva²⁸ assente em três pilares: (i) emoções positivas; (ii) traços positivos, entre eles, as virtudes e as forças de carácter; e (iii) instituições positivas, designadamente, as democracias, as escolas, as famílias, os locais de trabalho (Seligman, 2002/2004). Especificando melhor esta nova área da psicologia, Seligman (2002) considera que o campo da psicologia positiva, num nível subjetivo,

se refere à experiência positiva subjetiva: o bem-estar e a satisfação com a vida (passado); fluxo, alegria, prazeres sensíveis e felicidade (presente); e representações sobre o futuro – otimismo, esperança e fé. A nível individual, diz respeito a traços pessoais positivos – a capacidade de amar e a vocação, coragem, sensibilidade estética, perseverança, perdão, originalidade e sabedoria. A nível de grupo, é acerca das virtudes cívicas e instituições que movem os indivíduos para uma maior cidadania: responsabilidade, altruísmo, civismo, moderação, tolerância e trabalho ético. (p. 3)

Assim, esta proposta da psicologia positiva vem unificar o que haviam sido linhas de teoria e investigação dispersas e desconectadas acerca dos aspetos positivos do ser humano e dos fatores que fazem com que a vida mereça ser vivida (Seligman, 2011/2012),

²⁷ Esta situação não era a intenção original dos primeiros psicólogos, tendo surgido através de um incidente histórico, como defende Boniwell (2015/2016). Com efeito, a psicologia tinha, desde o seu início, três objetivos: curar a doença mental, melhorar a vida normal e identificar e incentivar o talento. No entanto, por falta de recursos materiais, após a segunda guerra mundial, os dois últimos objetivos acabaram por cair, tendo a atividade psicológica se concentrado na cura da doença mental (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

²⁸ Rivero, d'Araújo e Marujo (2013) consideram que o momento determinante da constituição da psicologia positiva, acontece em janeiro de 2000, com a publicação da revista *American Psychologist*, 55(1), totalmente dedicada ao tema do estudo de tópicos positivos e do funcionamento humano ótimo, tendo como editores convidados Martin Seligman e Mihaly Csikszentmihalyi.

tornando-se, portanto, numa denominação legitimadora do trabalho que, nesta área, vinha sendo feito. Nestes últimos quinze anos, várias teorias e abordagens fundamentais da psicologia positiva ganharam terreno em muitos campos. Por exemplo, a noção de que é mais importante trabalhar sobre pontos fortes do ser humano do que corrigir deficiências; que as pessoas são mais atraídas e motivadas pelo seu futuro do que influenciadas pelo seu passado; que as circunstâncias têm um impacto marginal sobre a felicidade; que a saúde psicológica e mental não é apenas a ausência de doença, mas abundância de emoções positivas (Boniwell, 2015/2016; Ibáñez Sepulveda, 2013). Assim, a psicologia positiva afirmou-se como “o estudo das condições e processos que contribuem para o florescimento ou funcionamento ótimo das pessoas, grupos e instituições” (Gable & Haidt, 2005, p. 104). Isto mesmo é bastante visível nos temas que Lopez e Snyder (2009) reuniram para a segunda edição do *Oxford handbook of positive psychology*, nomeadamente as emoções positivas (Cohn & Fredrickson, 2009), as forças de carácter e a sua avaliação (Peterson & Park, 2009), a experiência ótima de fluxo (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009), a criatividade (Simonton, 2009), o otimismo (Carver, Scheier, Miller & Fulford, 2009), a esperança (Rand & Cheavens, 2009), a coragem (Pury & Lopez, 2009), a compaixão (Cassell, 2009), a empatia e o altruísmo (Batson, Ahmad & Lishner, 2009), o perdão (McCullough, Root, Tabak & Witvliet, 2009), a resiliência (Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2009), a ciência da gratidão (Watkins, Gelder & Frias, 2009), o amor (Hendrick & Hendrick, 2009), a humildade (Tangney, 2009). Nesta edição, deste manual de referência da psicologia positiva, consagra-se também um espaço para abordar as instituições positivas, como escolas positivas (Huebner, Gilman, Reschly & Hall, 2009), locais de trabalho positivos (Luthans & Youssef, 2009) e instituições positivas no contexto das leis e das forças de segurança (Huang & Blumenthal, 2009). Igualmente são abordadas estratégias para a implementação e desenvolvimento pessoal e institucional, com vista ao florescimento das pessoas e instituições como o valor da meditação no contexto da psicologia positiva (Shapiro, 2009), a resiliência e o crescimento positivo (Dunn, Uswatte & Elliot, 2009), bem como do papel da espiritualidade no desenvolvimento dos seres humanos (Pargament & Mahoney, 2009) e, ainda, a busca de significado para a vida (Steger, 2009).

Entre nós houve, também, um desenvolvimento importante nesta área da psicologia positiva quer ao nível do estudo das emoções positivas e dos traços positivos dos indivíduos (A. Baptista, 2013, 2014, 2016; Barros de Oliveira, 2010; T. Freire, 2011; Marujo & Neto, 2004, 2014b; Marujo, Neto, Caetano & Rivero, 2007; Oliveira & Oliveira, 2012; Neto & Marujo, 2010; Rivero & Marujo, 2011) quer das instituições positivas²⁹ e virtuosas (Araújo,

²⁹ Marujo (2010), defensora dos princípios da psicologia positiva para o contexto português, assenta o seu trabalho de **investigação e intervenção psicológica transformativa e apreciativa** na ideia de

Marujo & Lopes, 2016; Balancho, 2010, 2013; Marujo & Neto, 2008, 2013a, 2013b; Marujo, Neto & Balancho, 2013; Neto & Marujo, 2013; Rivero, d'Araújo & Marujo, 2013; Rego & Cunha, 2011, 2013; Rego, Cunha & Clegg, 2012; Ribeiro, Rego & Cunha, 2013). Estes investigadores têm contribuído para que pessoas e instituições possam encontrar um caminho de otimização das suas realizações e de maior autorrealização das suas potencialidades.

Assim, os temas enquadrados, atualmente, na área da psicologia positiva foram sendo desenvolvidos ao longo das últimas três décadas. Daí os fundadores desta «nova psicologia», Seligman e Csikszentmihalyi (2000), considerarem que “a psicologia positiva não é uma nova ideia” (p. 13), não reivindicando, por isso, a sua paternidade. Estes autores reconhecem, antes, que a psicologia positiva se aproxima da proposta de autorrealização das potencialidades humanas previstas na psicologia humanista (Barros, Martín & Pinto, 2010), sugerindo, então, um redirecionamento do enfoque das suas investigações e intervenções para os aspetos sadios do desenvolvimento humano e das organizações. Assim, os programas de intervenção positiva supõem estudar e otimizar o melhor das pessoas e dos sistemas humanos, em detrimento da patologia e das insuficiências (Marujo, 2010; Marujo & Neto, 2011). Esta psicologia é denominada positiva por se referir a dimensões da existência humana que são boas, virtuosas e excelentes (Tjeltveit, 2003), sendo um constructo abrangente para as teorias e investigações acerca do que torna vida merecedora de ser vivida. A psicologia positiva busca a promoção de qualidades e virtudes humanas, o desenvolvimento de emoções positivas, o estar mais atento aos acontecimentos agradáveis do quotidiano, bem como a assunção de um comportamento social positivo e

uma *ciência psicológica crítica* que “se repensa e reformula investigando factores e construindo intervenções em redor do melhor da natureza humana” (p. 160). Para tal advoga um hibridismo científico e temático com orientações teóricas e metodológicas inspiradas no *construcionismo social* (Gergen & Gergen, 2005), segundo o qual a realidade é criada, transformada e mantida através da comunicação humana, e no *paradigma transformativo* (Mertens, 2010), integrador e defensor da diversidade de métodos, conducentes à participação ativa dos intervenientes no processo de investigação. Outro dos paradigmas que enforma a sua investigação é o da *teoria das imagens do futuro* (Boulding & Boulding, 1994), segundo a qual as imagens que temos do futuro influenciam as nossas ações do presente. Estes paradigmas são apoiados na sua aplicação contextual pela metodologia da *investigação qualitativa* (Patton, 2002), que postula a compreensão duma cultura através dos olhos dos seus atores, e pela metodologia do *inquérito apreciativo* (Cooperrider & Whitney, 2005), segundo a qual questões positivas levam a mudanças positivas pela descoberta de experiências e momentos de sucesso, vivências de excelência e aspirações positivas sobre o futuro. Cooperrider e Avital (2004) defendem que uma organização se move na direção daquilo que se dá atenção e que as palavras que escolhemos para falar de uma realidade, mais do que descrevê-la, a criam. E ainda pela metodologia do *world cafe* (Brown & Isaacs, 2005) que se apoia no valor das conversas autênticas e positivas, profundas e significativas, sobre temas que sejam centrais para os envolvidos, potenciam a mudança positiva. Assim, neste «modelo científico híbrido» de explicação da realidade das transformações psicossociais, cruzam-se conhecimentos recentes da psicologia positiva e da psicologia comunitária numa prática reflexiva, apreciativa e generativa dos investigadores e dos participantes com quem constroem mudanças transformadoras (Marujo & Neto, 2010).

empático, criando experiências de vida com maior envolvimento e significado (A. Baptista, 2016).

As emoções positivas³⁰ são, na verdade, um importante campo da psicologia positiva, constituindo um elemento significativo para o funcionamento ótimo dos níveis psicológico e social do bem-estar. Fredrickson (1998, 2002, 2009/2010), mundialmente reconhecida na área das emoções positivas, estabeleceu um programa de investigação que tem mostrado o modo como as emoções positivas influenciam, de maneira significativa, o funcionamento psicológico, o comportamento social e os processos fisiológicos reguladores da saúde. Aquela investigadora afirma que existem correlações entre as emoções positivas e crescimento pessoal, desenvolvimento de recursos pessoais e sociais (Fredrickson, 2013), propondo que as emoções positivas alargam a capacidade das pessoas em termos de atenção, perceção, criatividade, flexibilidade de pensamento (teoria da expansão-construção). Assim, as emoções positivas ampliam os nossos repertórios de pensamento-ação e aumentam a nossa capacidade de resistência e resiliência. As emoções positivas, embora sejam de curta duração, acumulam-se e dão origem a recursos pessoais de longa duração, de que nos podemos valer a qualquer momento, desencadeando uma espiral ascendente de desenvolvimento.

As emoções positivas têm ainda o poder de diminuir o impacto nocivo das emoções negativas, protegendo-nos da depressão e do *stress* (Fredrickson, 2009/2010). As emoções positivas são “o oxigénio para a mente . . . e fornecem os nutrientes necessários para o cérebro funcionar bem . . . melhoram o desempenho da atenção . . . estimulam a criatividade e facilitam as ligações com os outros” (A. Baptista, 2014, p. 86). Estas mesmas ideias estão alinhadas com as conclusões de Fredrickson (2009/2010) para quem a positividade está associada aos marcadores biológicos da saúde, destacando que as pessoas com índice de positividade mais elevada têm menos riscos de doenças, como a diabetes ou a hipertensão, sendo também um preditor de uma vida mais longa. A positividade constrói forças psicológicas tornando-nos mais otimistas, mais resilientes, mais abertos, compreensivos e mais motivados para objetivos. As emoções positivas são responsáveis por bons hábitos mentais (incremento da capacidade de resolução de problemas e assimilação de novas informações), facilitando as ligações sociais (novos relacionamentos e consolidação dos

³⁰ As emoções positivas são elementos cruciais a analisar quando se pretende compreender o que potencialmente interfere na eficácia dos contextos do processo de aprendizagem dos alunos. Na verdade, ambientes positivos de sala de aula e motivantes refletem, em grande parte, experiências emocionais positivas decorrentes, entre outros aspetos, da ajuda emocional prestada e de interações verbais que demonstrem apoio e interesse pelo aluno enquanto pessoa, reconhecendo a sua dignidade e a suas potencialidades (Mata, Peixoto, Monteiro, Sanches & Pereira, 2015). Assim, o desenvolvimento das emoções positivas e das competências socioemocionais constituem uma parte da educação que liga o conhecimento académico a um conjunto específico de competências cruciais para o sucesso na escola, na sociedade, no trabalho e na vida em geral (Coelho, Marchante, Sousa & Romão, 2016).

laços já existentes), alimentando a resiliência e ajudando-nos a enfrentar dificuldades futuras (Akhtar, 2012/2012; Boniwell, 2015/2016; Cohn & Fredrickson, 2009; Emmons, 2003/2009; Fredrickson, 2009/2010; Marujo & Neto, 2014b).

Seligman (2002), refletindo sobre a importância da psicologia positiva e das emoções positivas, em particular, assinala a necessidade de ensinar às novas gerações a resiliência, a esperança, o otimismo para as tornar mais resistentes à depressão e capazes de levar uma vida mais feliz. As emoções positivas e a positividade podem, assim, “revitalizar de uma forma única a sua visão do mundo, a sua energia, as suas relações e todo o seu potencial” (Fredrickson, 2009/2010, p. 26), tornando-nos mais felizes e com maior bem-estar.

O que constitui uma vida boa, uma vida feliz? Csikszentmihalyi (1990/2002), durante mais de 20 anos, estudou estados de experiência ótima em artistas, religiosos, atletas. São estados em que a pessoa desfruta verdadeiramente de alguma coisa ou em que se concentra ativamente numa tarefa; a própria experiência é tão agradável que os indivíduos realizam-na pela simples razão de a realizar, mesmo que por um preço elevado. O autor chamou-lhes estados de fluxo (*flow*). São momentos de elevação, encantamento, leveza, flutuação, de sensação de imersão total na ação, atenção concentrada e satisfação. Assim, vista sob a perspetiva do fluxo, vida boa, vida feliz é aquela que é caracterizada pela completa absorção naquilo que se está fazendo que, embora possa ser exigente ou até mesmo stressante enquanto está sendo realizada, oferece, posteriormente, um profundo sentimento de satisfação (Csikszentmihalyi, 1990/2002; Delle Fave & Massimini, 2004; T. Freire, 2011; Marujo & Neto, 2014b; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002, 2009). Depois de terem estudado a natureza e as condições associadas a este estado psicológico de fluxo aqueles autores concluem que o fluxo (*flow*) é alcançado quando várias condições são encontradas numa atividade, designadamente: (i) *objetivos claros* – tanto as expectativas quanto as regras; (ii) *concentração* – a pessoa concentra-se na atividade em questão, não fazendo mais nada em paralelo; (iii) *perda da autoperceção* – a pessoa deixa de se preocupar consigo mesma; (iv) *perceção distorcida do tempo* – parece que o tempo anda mais rápido; (v) *respostas rápidas* – a pessoa tem *feedback* imediato e permanente dos seus sucessos ou fracassos; (vi) *equilíbrio entre os desafios e as habilidades* – nem muito fácil nem muito difícil; (vii) *sentimento de controlo* – a pessoa sente que tem controlo sobre o que está fazendo; (viii) *recompensa intrínseca* – a atividade por si só é recompensadora, não havendo necessidade de recompensas externas; (ix) quando se encontram em estado de fluxo, as pessoas praticamente «*tornam-se parte da atividade*» que estão praticando e a consciência é focada totalmente na atividade em si (Nakamura & Csikszentmihalyi, 2002). Não é necessária a presença de todas estas sensações para experienciar o estado de fluxo,

sendo que uma importante chave para criar fluxo é estabelecer um equilíbrio entre habilidades e desafios, ou seja, entre o nível de competência que o sujeito julga ter e a sua adequação à realização da tarefa, entendida como desafiante.

Fluir fornece um bem-estar natural “que, ao contrário do bem-estar provocado artificialmente ou por prazeres hedonistas, constitui uma experiência positiva, produtiva e controlável” (Lyubomirsky, 2008/2011, p. 197). Os estados de fluxo (*flow*) são intrinsecamente gratificantes e *autotéticos*³¹, embora portadores de um aparente paradoxo: à medida que nos tornamos peritos em novas habilidades, fluímos menos, porque a tarefa já não é tão estimulante e exigente. Assim, teremos de encontrar atividades que apresentem um desafio cada vez maior, exigindo um esforço para constantemente crescer e aprender a tornar-se mais competentes, hábeis e complexos. A experiência ótima, baseada no conceito de fluxo (*flow*), permite envolvimento na vida, desfrutando das atividades e, ao imbuir a vida de significado produz mais felicidade e bem-estar (Boniwell, 2015/2016; Lyubomirsky, 2008/2011). O envolvimento empenhado nas tarefas e a prossecução de objetivos, que atribuem significado e sentido à vida do indivíduo, isto é, a vivência de experiências de fluxo, são importantes estratégias que contribuem para o aumento do bem-estar subjetivamente avaliado pelas pessoas (Csikszentmihalyi, 1990/2002).

O novo território científico da psicologia positiva desenvolveu-se também graças à capacidade dos investigadores de proporem medidas e formas de avaliar as forças e fenómenos positivos tendo sido desenvolvidas escalas de otimismo, virtudes, satisfação com a vida, esperança, autoestima, empatia, humor, qualidade de vida, gratidão, criatividade, felicidade, perdão, *flow*, espiritualidade, entre outras (Barros de Oliveira, 2010; Boniwell, 2015/2016, 2013; Csikszentmihalyi, 1990/2002; Carlquist, Ulleberg, Delle Fave, Nafstad & Blakar, 2016; Larrauri, 2006; Lopez & Snyder, 2003; White, 2016). Os principais fundadores da psicologia positiva – Seligman, Steen, Park e Peterson (2006) – têm desde o começo “defendido o assumir de um exigente controlo do rigor metodológico, com uma preocupação intensa em diversificar as temáticas em estudo das abordagens da *new age* e, como resultado, uma visão marcada pela ideia de uma realidade objectiva e mensurável” (Marujo, 2010, p. 162), e não de uma qualquer “treta psicológica” (Seligman, 2011/20012, p. 193), mas, pelo contrário, buscando a credibilidade que subjaz aos métodos científicos aplicados. Assim, “este novo foco científico” (Marujo, Neto & Balancho, 2013, p. 183), que é

³¹ *Autotético* deriva de duas palavras gregas: *auto* que significa eu e *telos* que significa fim. Refere-se a uma atividade que se contém a si própria, isto é, que é realizada, não na expectativa de um benefício futuro, mas simplesmente porque, na sua realização, reside a compensação. Na experiência *autotética*, a pessoa concentra-se na atividade pelo que ela vale em si mesma (Csikszentmihalyi, 1990/2002; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009). As pessoas autotéticas são aquelas que se envolvem em atividades por elas mesmas, e experimentam estado de fluxo com frequência (Boniwell, 2015/2016).

a psicologia positiva, ciência que nos mantém mentalmente sãos e felizes (Akhtar, 2012/2012; Neto & Marujo, 2007), está alicerçado em evidências empíricas e científicas³², que comprovam a sua efetividade, usando métodos de medição, experimentação e amostragem, investigação longitudinal, atribuição aleatória, estudos controlados por placebo, análises fatoriais exploratórias e confirmatórias, modelos de regressão para determinados scores, autorrelatos, medidas de carácter comportamental, entrevistas, registos de memória de acontecimentos de vida e relatos de familiares ou amigos (Akhtar, 2012/2012; Barros de Oliveira, 2010; Barros et al., 2010; Diener & Oishi, 2005; Lopez & Snyder, 2003). Com efeito, no intervalo que medeia entre a solicitação de Seligman e Csikszentmihalyi (2001) para a necessidade de mais investigações científicas que sustentassem modelos teóricos explicativos de processos, constructos e temas da psicologia positiva e os dias de hoje houve efetivamente um grande progresso metodológico, consolidando desta forma, esta nova área científica da psicologia. A psicologia positiva apresenta-se, pois, com carácter descritivo (e avaliativo), informando os indivíduos das suas potencialidades e escolhas ao longo da vida, nunca definindo ou prescrevendo trajetórias ideais ou sequer desejáveis de vida. A psicologia positiva não pretende, pois, erigir-se em qualquer tipo de dogma nem obrigar ninguém a assumir um determinado sistema de valores, antes, respeitando acima de tudo a liberdade do indivíduo (Rey, Valero, Paniello & Monge, 2012³³). Esta nova corrente da psicologia limita-se a investigar as condições que fazem com que as pessoas possam obter um maior bem-estar, sendo que “o que cada um fará com esta informação depende dos seus próprios valores e objetivos” (Seligman, 2002/2004, p. 178).

A psicologia positiva não esteve nem está isenta de críticas, que a têm feito repensar e aprofundar algumas das suas perspetivas. Diener (2009) sistematiza os principais reparos. Uma primeira crítica aponta para o facto de se focar insistentemente (e

³² Os estudos indicam que, ao concentrarmo-nos nos aspetos positivos da nossa vida, reduzimos as emoções e os sentimentos negativos, ou seja, quando nos focamos nas dimensões positivas, aliviamos as negativas (Akhtar, 2012/2012).

³³ Rey, Valero, Paniello e Monge (2011, 2012), com o intuito de contribuir para a renovação da prática educativa em Espanha (Zaragoza) e para uma educação positiva, conceberam um programa de psicologia positiva aplicada à educação, que designaram «**aulas felices**». Este programa tem dois pilares essenciais: a *atenção plena* (*mindfulness*) e as *virtudes e forças de carácter*, enquanto promotoras de emoções positivas e de estados de fluxo, de uma vida prazerosa, baseada no cultivo de emoções positivas, de uma vida comprometida, vinculada aos traços positivos e às forças de carácter e de uma vida significativa, baseada em planos e ações que dão sentido à vida e que, assim, constituem o sustentáculo do florescimento dos indivíduos (Peterson & Seligman, 2004). Este programa com 321 atividades para trabalhar nas aulas, adequados às educações infantil, básica e secundária, foi lançado no ano letivo de 2011/2012. Quatro anos depois tinha uma adesão em Espanha superior a três dezenas de escolas públicas e privadas. Ultrapassou já fronteiras tendo sido apresentado no II congresso internacional de psicologia positiva, em Filadélfia, nos EUA, em julho de 2011, sendo atualmente objeto de estudo em programas de formação de professores, pós-graduações e mestrados, em várias universidades de Espanha e de outros países de língua espanhola.

de forma quase exclusiva) no indivíduo em detrimento das instituições. Na verdade, esse foi o seu primeiro e principal enfoque, sobretudo nos seus primórdios, mas Peterson, Park, Hall e Seligman (2009) expandiram o trabalho de Peterson e Seligman (2004) sobre forças de carácter, pontos fortes e virtudes para o contexto organizacional.

Outra crítica considera que a psicologia positiva é uma espécie de culto reservado apenas a iniciados, mantendo-se à margem das restantes ciências do comportamento. Parece uma tese difícil de sustentar face ao número tão diversificado de individualidades aderentes a este novo campo científico e provenientes de tão variadas áreas das ciências comportamentais e sociais como Ben-Sharar, Clifton, Csikszentmihalyi, Diener, Emmons, Fredrickson, Haidt, Lyubomirsky, Pargament, Ryff, Seligman, Shapiro ou Snyder que nunca tiveram que prestar qualquer culto ou crença ao trabalho que cada um realiza ou realizou, mas sim estabelecer conexões a partir dos campos e pontos de vista de investigação de cada um deles que se relacionam com este novo território científico.

Uma terceira ordem de críticas refere que as aplicações da psicologia positiva estão ultrapassando a ciência. Mas não será que a ciência e os seus praticantes buscam continuamente novos caminhos? Ainda uma quarta crítica diz que este novo campo esquece os trabalhos de investigação do passado como, por exemplo, o de Marie Jahoda (1958). A psicologia positiva tem efetivamente raízes profundas em práticas e investigações do passado (Ryff, 1989) as quais permitiram construir as novas e atuais perspetivas.

Finalmente³⁴, uma outra crítica refere que a psicologia positiva sofre do «efeito de Pollyanna»³⁵ rejeitando o negativo na vida. Na verdade, os psicólogos positivos não ignoram o que é negativo na condição humana, mas argumentam que uma forma de resolver os problemas é centrar-se sobre a dimensão positiva em vez de trabalhar diretamente sobre os problemas (Diener, 2009; Wissing & Temane, 2013), ou seja, pretende-se “acentuar o positivo sem pretender inteiramente negar o negativo” (Wright & Quick, 2009, p. 151).

Face a um certo pessimismo contemporâneo, que invade muitos sectores da sociedade e muitas pessoas que, apesar dos grandes progressos científicos e tecnológicos, se sentem confrontadas por novos riscos e ameaças (degradação ecológica, novas

³⁴ Boniwell (2015/2016), depois de fornecer uma visão rigorosa e de forma equilibrada aponta algumas fraquezas da psicologia positiva, designadamente (i) certa ausência de reconhecimento das suas raízes históricas; (ii) privação de uma teoria coesa de orientação que possa reunir os tópicos que estuda; (iii) metodologia reducionista «científica»; (iv) retirar grandes conclusões de resultados fracos; e (v) perigo de se tornar um movimento ideológico.

³⁵ Pollyanna é uma comédia de Eleanor H. Porter, publicada em 1913, sendo considerada um clássico da literatura infantojuvenil. Pollyanna, protagonista, órfã de pai e mãe, com 11 anos de idade, na sua nova casa de acolhimento, ensina às pessoas o «jogo do contente» que havia aprendido do seu pai. O jogo consiste em procurar extrair algo de bom e positivo em tudo, mesmo nas coisas aparentemente mais desagradáveis.

doenças, terrorismo), a promoção da positividade³⁶ e da excelência que permita aos indivíduos, comunidades, instituições florescerem, torna-se então num desafio a enfrentar (Barros de Oliveira, 2010). Na verdade, a psicologia positiva, que se apresenta como um movimento dinâmico, entusiasmante e bastante promissor, que se debruça particularmente sobre o bom, o admirável, o extraordinário, o virtuoso, o inspirador (Fredrickson & Kurt, 2011), pode exercer a sua influência, ajudando indivíduos, instituições e até nações a desenvolverem as suas potencialidades, necessidades de autorrealização e construção de um sentido para a vida, visando maior felicidade e bem-estar.

2.3.2 Teoria do bem-estar de Martin Seligman

A temática da felicidade ocupa um lugar importante nos estudos da psicologia positiva, designadamente na proposta de Seligman (2002/2004, 2011), e da sua «teoria original» do bem-estar. Há muitas definições e teorias sobre a felicidade³⁷ (A. Baptista, 2013, 2016; Appolloni, 2015; Ben-Sharar, 2007/2015; Boniwell, 2015/2016; Haidt, 2006; Lyubomirsky, 2008/2011; Marujo & Neto, 2014a). Uma das definições dadas por uma das autoras mais referenciadas nesta área, Lyubomirsky (2008/2011), designa a felicidade como “uma experiência de alegria e bem-estar positivo, combinada com a sensação de que a nossa vida é boa, tem sentido e vale a pena” (p. 42). Esta investigadora³⁸ apresenta um programa para ser mais feliz³⁹, alicerçado em processos rigorosos do ponto de vista da

³⁶ Os acontecimentos desagradáveis têm uma grande predominância sobre os acontecimentos agradáveis. O mau é mais forte que o bom, sendo que os acontecimentos negativos têm uma incidência na vida das pessoas muito mais elevada que os positivos (Baumeister, Bratslavsky, Finkenauer & Vohs, 2001). Existe, assim, um enviesamento psicológico para dar importância ao negativo (A. Baptista, 2013). Estudos científicos concluem que o poder de uma contrariedade para aumentar a frustração é três vezes superior ao poder de algo positivo que assinala a diminuição da frustração (Haidt, 2006; Fredrickson, 2009/2010). Então, porque o mau é mais forte que o bom, há necessidade de contrabalançar com um reforço do positivo: *proporção Losada* – 2,9/1, ou seja, cerca de 3 tópicos positivos para cada tópico negativo (Fredrickson, 2009/2010; Fredrickson, 2013; Losada, 1999). Para o *florescimento* do ser humano essa proporção aumenta para 5/1 (Fredrickson & Losada, 2005), assim como para o casamento estável (Gottman, Schwartz Gottman & Declaire, 2007).

³⁷ Felicidade vem do latim *felicitas* que quer dizer fertilidade, fecundidade, generatividade, frutificação, sendo bem diferente da palavra inglesa *happiness* que associa bem-estar com o que acontece (Marujo & Neto, 2014a, 2014b).

³⁸ O bem-estar é reforçado quando as pessoas optam por concretizar objetivos que (i) são viáveis, realistas e alcançáveis; (ii) são significativos a nível pessoal; (iii) são intrínsecos; (iv) apresentam objetivos com os quais se podem comprometer totalmente; (iv) são congruentes com os motivos e as necessidades das pessoas; e (iv) são valorizados pela cultura de cada um (Lyubomirsky, 2001).

³⁹ Lyubomirsky (2008/2011) parte da descoberta que aumentar a felicidade depende em grande medida daquilo que se faz, ou seja, do comportamento voluntário e intencional, a que chamou de «*solução dos 40 por cento*». Com efeito, na investigação realizada por Lyubomirsky, Sheldon e Schkade (2005), foram identificados os fatores que determinam a felicidade: (i) cerca de 50% das diferenças entre os níveis de felicidade das pessoas podem ser explicadas pelos valores de referência geneticamente determinados, (ii) cerca de 10% da variação dos nossos níveis de felicidade é explicada por diferenças nas circunstâncias ou situações da vida e (iii), assim, temos cerca de 40% de oportunidades para aumentar ou diminuir o nosso nível de felicidade dependente do que fazemos de modo voluntário na nossa vida quotidiana e da nossa maneira de pensar, desenvolvendo as forças

metodologia científica, sendo suportado por exercícios e estratégias experimentalmente validados, promotores de emoções positivas, tais como (i) expressar gratidão, (ii) cultivar o otimismo, (iii) aumentar as experiências de fluxo, (iv) cuidar das relações sociais, (v) saborear as alegrias da vida, (vi) comprometer-se com os seus objetivos, ou (vii) cuidar do corpo. Estes exercícios práticos são apresentados como propostas de crescimento pessoal no campo de uma felicidade mais autêntica e duradoura.

Em 2002, nos Estados Unidos, Martin Seligman publica *Felicidade autêntica*⁴⁰, base da psicologia positiva, nos primeiros tempos da sua criação e desenvolvimento. Nessa obra, um dos principais fundadores da psicologia positiva distingue três elementos diferentes que caracterizam o conceito de felicidade: *emoção positiva*, ou seja, vida agradável, *envolvimento*, entendido como vida envolvida/comprometida e *significado*, isto é, vida com propósito. Esta era a teoria da felicidade autêntica, mas em 2011, com a publicação do livro *Flourish*⁴¹, Seligman apresenta a sua revisão sobre o significado da psicologia positiva e também “sobre os elementos da psicologia positiva e sobre o seu objetivo preferencial” (Seligman, 2011/2012, p. 26), apostando num novo modelo que passa a chamar de bem-estar. Assim, no modelo da felicidade de 2002, o tópico central da psicologia positiva é a felicidade que assenta em três elementos: emoção positiva, envolvimento e significado, sendo que o objetivo é aumentar o nível de satisfação com a vida. A avaliação da felicidade pode ser feita por instrumentos que meçam a satisfação com a vida. Na teoria de 2011, o tópico central passa a ser o bem-estar e o objetivo é aumentar o florescimento que assenta na emoção positiva, no envolvimento, no significado, nas relações positivas e na realização pessoal (Quadro 5). A definição de psicologia positiva passa a ser a de ciência que investiga o bem-estar e o que faz a vida digna de ser vivida.

de carácter, trabalhando sobre as variáveis de personalidade, melhorando os modos de sentir, pensar e atuar para, assim, conseguir uma vida mais satisfatória.

⁴⁰ Seligman, M. E. P. (2002). *Authentic happiness: using the new positive psychology to realize your potential for lasting fulfillments*. New York: Free Press. [P. C. Andrade, Trad., 2004, *Felicidade autêntica. Usando a psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva]

⁴¹ Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. New York: Free Press. [P. Soares, Trad., 2012, *A vida que floresce. Um novo conceito visionário da felicidade e do bem-estar*. Lisboa: Estrela Polar].

Quadro 5

Comparação entre as Teorias da Felicidade Autêntica e do Bem-estar

Teoria da Felicidade Autêntica		Teoria do Bem-estar
Tópico:	Felicidade	Bem-estar
Medida:	Satisfação com a vida	Emoção positiva, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal.
Objetivo:	Aumentar a satisfação com a vida	Aumentar o florescimento promovendo a emoção positiva, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal.

Fonte. Seligman (2011/2012, p. 26).

Seligman (2011/2012) analisa as razões que o levaram a fazer “esta mudança de paradigma” (Scorsolini-Comim, Fontaine, Koller & Santos, 2013, p. 663), referindo quatro inadequações na teoria da felicidade: (i) a conotação popular dominante de felicidade está indissociavelmente ligada a um estado de espírito animado e alegre. Houve um uso abusivo do termo felicidade ao ponto de perder qualquer significado. Desagradava então ao autor o facto de se associar, na imprensa, a psicologia positiva e a felicidade a um estado de espírito animado, à diversão, aos sorrisos, “àquela horrenda cara de *smiley*” (Seligman, 2011/2012, p. 25), recusando, pois, relacionar a felicidade⁴² com esse tipo de hedonismo; (ii) a segunda limitação está relacionada com o lugar demasiado privilegiado da satisfação com a vida na avaliação da felicidade. A felicidade é operacionalizada pelo padrão da satisfação com a vida, sendo que essa avaliação, por ser uma medida autorreferencial, é muito dependente de como nos sentimos no momento da avaliação. A satisfação com a vida não leva, assim, em linha de conta o significado da vida e o comprometimento com o trabalho e as pessoas com quem estamos relacionados. A satisfação com a vida mede essencialmente o bom humor; (iii) a terceira insuficiência relaciona-se com o facto de a emoção positiva, o

⁴² No entanto, esta posição não é pacífica. Os termos bem-estar (subjetivo e/ou psicológico) e felicidade são, muitas vezes, tomados como sinónimos, apesar da ciência psicológica atribuir definições diferentes a estes (três) constructos. Vários autores continuam a preferir a designação de felicidade (Ben-Sharar, 2008/2015; Boniwell, 2015/2016; Emmons, 2003/2009; Lyubomirsky, 2008/2011; Marujo & Neto, 2014a, 2014b; Veenhoven, 2013). Ibáñez Sepulveda (2013) argumenta mesmo que a palavra felicidade tem as suas vantagens, por ser mais atraente para o grande público, de maior uso, e também mais compreensível do que os conceitos de bem-estar (subjetivo e psicológico). Também Rey (2012) e a sua equipa decidem usar os dois termos – bem-estar e felicidade – indistintamente, embora preferindo o termo felicidade por acharem que, em espanhol, é mais coloquial, não encontrando nenhum problema na sua utilização, desde que seja adequadamente definidos, referindo quais são os seus elementos constitutivos. Não rejeitam, por isso, o uso do científico do termo felicidade. Compreendem, no entanto, que Seligman (2011/2012) o tenha feito, eventualmente, pela excessiva proliferação, nos Estados Unidos, de movimentos promotores da felicidade, muitas vezes, carentes de fundamentação científica, desvirtuando, assim, o conceito de felicidade.

envolvimento e o significado não esgotarem os elementos do que as pessoas escolhem pelo seu valor intrínseco. Na verdade, muitas pessoas vivem só pelo prazer de alcançar o sucesso, as suas próprias realizações. A teoria da felicidade omite a mestria, o sucesso e as relações positivas entre as pessoas; e (iv) o quarto constrangimento: felicidade é um conceito monístico, associado a um só dos elementos do bem-estar: a emoção positiva. Assim, compreender a felicidade requer uma nova teoria, sendo que o bem-estar é um constructo mais adequado, argumenta Seligman (2011/2012).

2.3.2.1 Elementos do bem-estar – **PERMA**

A teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012) vem, pois, superar aqueles constrangimentos, sendo “na sua essência uma teoria da *escolha* não coagida, e os seus cinco elementos compreendem o que as pessoas livres escolhem pelo seu *valor intrínseco*” (p. 30). Neste sentido, o bem-estar não é uma coisa real, mas antes um *constructo* que “contém vários elementos mensuráveis, sendo cada um deles uma coisa real que contribui para o bem-estar, *embora nenhum deles o defina*” (Seligman, 2011/2012, p. 29). E cada um desses elementos do bem-estar possui em si mesmo três propriedades: (i) contribuir para o bem-estar, (ii) ser desejado por muitas pessoas pelo seu valor intrínseco, não apenas para obter um dos outros elementos, e (iii) ser definido e medido de forma independente dos outros elementos, ou seja, estando submetido ao princípio da exclusividade.

A teoria do bem-estar é assim constituída por cinco elementos⁴³: emoção positiva, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal que Seligman (2011/2012) designa de **PERMA**, um acrónimo, a funcionar como uma mnemónica, derivado das iniciais em inglês destes cinco elementos: **P**ositive emotion, **E**ngagement, **p**ositive **R**elationships, **M**eaning, **A**chievements. Caracterizemos cada um destes elementos.

A *emoção positiva*, vida agradável, é o primeiro elemento da teoria do bem-estar, sendo que já o era na teoria da felicidade, mas agora com uma diferença: a felicidade e a satisfação com a vida são despromovidas, deixando de ser o objetivo da teoria do bem-estar passando a ser apenas um dos fatores incluídos no elemento emoção positiva. Engloba as

⁴³ Rey (2012) e os seus colaboradores apresentam críticas ao modelo **PERMA** de Seligman (2011/2012). Referem, por exemplo, que este modelo não distingue claramente entre bem-estar originado interior ou exteriormente. Distinção que consideram absolutamente essencial. Com efeito, creem que um modelo de bem-estar/felicidade tem de pôr em relevo o que nos «é dado» (circunstâncias externas e efémeras) daquilo que conseguimos pelo esforço pessoal e atividade intencional, sendo que nesta, segundo argumentam os autores, radica a chave da autêntica felicidade, alicerçada no como percebemos e interpretamos os fenómenos e de como atuamos pondo em jogo as forças humanas. Outra reserva que fazem ao modelo refere-se ao facto de Seligman (2011/2012) identificar vida com propósito com estado de fluxo (*flow*). Os autores defendem uma perspetiva mais ampla para a vida comprometida, vida com propósito que integre emoções positivas derivadas de atividade interna, na qual são colocadas em ação as forças de carácter, e que nalguns casos – mas nem sempre, nem necessariamente – nos fazem fluir (Marujo & Neto, 2014b; Rey et al., 2012).

variáveis subjetivas do bem-estar, tais como o prazer, o êxtase, o conforto, o afeto caloroso e afins. Refere-se ao que indivíduo sente e pensa que é o seu nível de satisfação com a vida, que o leva experienciar emoções positivas associadas ao presente (alegria, emoção, prazer, amor), ao futuro (otimismo, esperança, fé, confiança), e do passado (satisfação, orgulho, serenidade, perdão).

O *envolvimento*, vínculo emocional que as pessoas estabelecem com o trabalho, sendo marcado pela experiência de fluxo (*flow*) – estado em que sentimos que controlamos o que fazemos e que o fazemos sem esforço e somos capazes de dar o nosso melhor – em que o pensamento e o sentimento estão ausentes durante esse estado, implicando atração, absorção, entusiasmo, comprometimento, e em que é sentida uma união com a execução da tarefa. É um estado subjetivo do qual só podemos ter consciência retrospectivamente, ou seja, só mais tarde, quando nos lembramos dele é que podemos ter a noção do quão divertido e maravilhoso foi.

O *significado* – pertencer e servir algo maior do que o eu/*self* e que fornece uma razão ou sentido para a vida e para o trabalho – tem um componente subjetivo e outro objetivo.

A *realização pessoal*, vida bem-sucedida, é um elemento novo na teoria do bem-estar. A constatação de que as pessoas desejam o sucesso pelo sucesso, a vitória, o êxito e a mestria simplesmente pelo prazer de os alcançar. Este aspeto está baseado, por oposição à teoria da redução do impulso, na teoria da motivação da competência, segundo a qual o objetivo dos animais e das pessoas é exercer domínio sobre o meio ambiente.

As *relações positivas* são o outro elemento novo da teoria do bem-estar, referente à qualidade das relações interpessoais. São caracterizadas pela presença e abundância da proximidade, apoio, proteção, afeto, empatia e reconhecimento na interação com outras pessoas. Na verdade, as pessoas, os outros constituem os pontos altos da vida, sendo o melhor antídoto para quando a vida está na mó de baixo voltarmos-nos a erguer. O ser humano é um ser de grupo. Os biólogos D. Wilson e E. Wilson (2007) reuniram provas de que o grupo é uma unidade primal da seleção natural, sendo a forma mais bem-sucedida de adaptação superior que se conhece, pois permitiu o desenvolvimento da capacidade de cooperação. Somos seres que, inevitavelmente, procuram relações positivas com os outros pares, até como forma de sobrevivência e também de desenvolvimento.

O Quadro 6 sistematiza este modelo *PERMA* da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012), referindo os seus elementos e a respetiva definição.

Quadro 6
Caracterização do PERMA

Elementos	Definição
Emoção positiva	<ul style="list-style-type: none">- Vida agradável;- Variáveis subjetivas: prazer, êxtase, conforto, afeto caloroso e afins;- Satisfação com a vida: experienciar emoções positivas associadas ao presente (alegria, emoção, prazer, amor), ao futuro (otimismo, esperança, fé, confiança), e ao passado (satisfação, orgulho, serenidade, perdão).
Envolvimento	<ul style="list-style-type: none">- Vínculo emocional estabelecido com as atividades realizadas;- Estado de fluxo (<i>flow</i>): atração, absorção, comprometimento, entusiasmo e sentimento de união com a execução da tarefa;- O pensamento e o sentimento ausentes durante o estado de fluxo;- Estado subjetivo retrospectivo.
Significado	<ul style="list-style-type: none">- Pertencer a algo que acreditamos ser mais que nós;- Sentido para a vida e para o trabalho- Avaliado por um componente subjetivo e outro objetivo.
Relações positivas	<ul style="list-style-type: none">- Qualidade das relações interpessoais: presença e abundância da proximidade, apoio, proteção, afeto, empatia e reconhecimento na interação com outras pessoas;- Ser humano como ser grupal – evolução humana: resolução de problemas sociais.
Realização pessoal	<ul style="list-style-type: none">- Vida bem-sucedida;- Sucesso pelo sucesso, a vitória, o êxito e a mestria simplesmente pelo prazer de os alcançar;- Baseada, por oposição à teoria da redução do impulso, na teoria da motivação da competência, segundo a qual o objetivo dos animais e das pessoas é exercer domínio sobre o meio ambiente.

Fonte. Elaborado a partir de Seligman (2011/2012) e Ibáñez Sepulveda (2013).

Legenda: PERMA= **P**ositive emotion, **E**ngagement, positive **R**elationships, **M**eaning, **A**chievements

Seligman (2011/2012) clarifica ainda que os pontos fortes: virtudes e forças de carácter (cf. ponto 2.3.2.2) constituem os alicerces do envolvimento, conseguindo-se atingir um estado de fluxo (*flow*) quando os pontos mais altos das forças humanas são atingidos para superar os grandes desafios que nos surgem pelo caminho. Assim, “desenvolver os nossos aspetos mais fortes conduz ao aumento da emoção positiva, de significado, de realização pessoal, e a melhores realizações interpessoais” (Seligman, 2011/2012, p. 39).

Na teoria do bem-estar, os pontos fortes e as virtudes são os alicerces dos cinco elementos e não só do envolvimento, pelo que a teoria do bem-estar é plural no seu método e na sua substância. Seligman (2011/2012) define pois o bem-estar como “uma combinação entre sentirmo-nos bem e termos, de facto, significado, boas relações e realização pessoal” (p. 39), sendo que agora o “objetivo da psicologia positiva é aumentar a quantidade de *florescimento* na nossa vida e no planeta” (p. 41).

Nesta linha de pensamento, surgiram investigações sobre os fatores subjacentes ao florescimento dos indivíduos e das populações⁴⁴, como os trabalhos de Heliwell, Layard e Sachs (2013) ou de Huppert e So (2013) em que estes últimos investigadores definiram e mediram o florescimento em vinte e três nações da Europa. A definição utilizada, que combina sentimento e funcionamento, isto é, aspetos *hedónicos* e *eudemónicos* do bem-estar, aproxima-se da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012), sendo que para florescer o indivíduo tem de ter todas as características nucleares (emoções positivas, envolvimento/interesse, significado/propósito) e três dos seis recursos adicionais (autoestima, otimismo, resiliência, autodeterminação, vitalidade e relações positivas). Neste inquérito, lançado a um total de cerca de 43.000 pessoas, a mais de 2.000 adultos de cada país participante, Huppert e So (2013) constaram que a Dinamarca ocupa o primeiro lugar com 33% dos seus cidadãos a florescer e, nas últimas posições estão Portugal e a Rússia com menos de 8%, sendo que o maior florescimento foi associado a níveis de escolarização mais elevados, melhores rendimentos, saúde e ser casado. Os autores testaram também a relação satisfação com a vida e florescimento para determinar em que medida os dois conceitos se sobrepõem (ou não). O resultado mostra apenas uma modesta correlação ($r=0,32$) entre os dois constructos, o que aliás está em consonância com a teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Quer isto dizer que muitas pessoas estão satisfeitas com a vida, mas não estão a florescer e vice-versa, o que reforça a noção segundo a qual as medidas de satisfação com a vida (um constructo unitário) não são adequadas para avaliar o bem-estar e o florescimento (constructos multifacetados). O florescimento dos indivíduos passa por trabalhar os cinco elementos do bem-estar e reforçar os pontos fortes, pela prática de virtudes e forças de carácter (Seligman, 2011/2012).

2.3.2.2 Virtudes e forças de carácter

O estudo compreensivo das virtudes e forças de carácter é uma nova iniciativa da investigação psicológica, mas é uma daquelas áreas que tem envolvido um crescente número de investigadores e praticantes (Cawley III, 1997; Cawley III, Martin & Jonhson, 2000; Linley et al., 2007; Sandage & Hill, 2001). Forças individuais, como por exemplo, a esperança, o otimismo, a criatividade e a vitalidade foram objeto de investigação ao longo de muitos anos, mas foram abordadas isoladamente. No entanto, o advento do movimento da psicologia positiva fez com que essas forças humanas pudessem ser entendidas como

⁴⁴ O bem-estar e a felicidade não são dimensões meramente individuais. A procura do bem-estar individual é também conseguida quando acompanhada de um compromisso social que consiga harmonizar a promoção do bem-estar e da felicidade com o que nos rodeia e com as gerações futuras. A felicidade e bem-estar constituem uma ação transformadora e libertadora com carácter individual e coletivo (Marujo & Neto, 2011, 2013a, 2014b).

uma entidade coletiva que partilham características comuns, podendo ser compreendidas umas em relação às outras, como fazendo parte de um mesmo quadro conceptual. Foram, pois, analisadas a partir da perspectiva do *carácter* (Linley et al., 2007).

A ausência de um conceito integrado de forças humanas no *corpus* da psicologia pode entroncar na definição que Allport (1937) dava de personalidade: “O carácter é personalidade avaliada, e personalidade é o carácter desvalorizado. Então o carácter é um conceito desnecessário para a psicologia, o termo não aparece novamente neste volume” (p. 52). Na verdade, as virtudes têm sido largamente ignoradas nas modernas teorias da personalidade, na sequência da definição de Allport (1937). Contudo, esta exclusão foi questionada, por exemplo, pelo modelo dos cinco fatores de personalidade (Costa & McCrae, 1992) que inclui dimensões avaliativas como a agradabilidade/amabilidade e conscienciosidade (que contém termos como honesto, modesto, agradável/amável, consciencioso que são considerados traços de virtudes), juntando assim, personalidade com carácter e virtude, ou ainda com uma nova evidência de que “a virtude está mais em função da personalidade do que do raciocínio moral e do desenvolvimento cognitivo” (Cawley III et al., 2000, p. 997). Com efeito, estes autores, num estudo empírico, realizado a partir da tese de doutoramento de Cawley III (1997), em que foi construída e validada uma escala de virtudes (*the virtues scale – VS*), concluíram pela necessidade de introduzir o conceito de virtude na psicologia moderna. Os dados da análise fatorial demonstraram que a *escala de virtudes* pode ser utilizada para explorar a noção de virtude como um conceito psicológico. Os dados correlacionais revelaram também que a *escala de virtudes* pode ser usada para explorar questões teóricas sobre as inter-relações entre a virtude, personalidade e desenvolvimento moral. Além disso, estes dados apoiam a perspectiva de que o conceito de virtude não é apenas uma componente subsidiária ou uma versão redundante da personalidade e/ou do desenvolvimento moral, mas que a noção de virtude pode constituir por si só como um importante conceito psicológico (Cawley III et al., 2000).

Sandage e Hill (2001) ilustraram que várias narrativas filosóficas acerca da ética da virtude sugerem diversas áreas de congruência entre a virtude e a psicologia positiva, nomeadamente, a promoção da saúde positiva e do desenvolvimento humano, a relação com uma personalidade saudável e o bem-estar da comunidade, o cultivar da força humana e sua capacidade de adaptação, uma ligação com a procura de significado na vida e um fundamento na sabedoria.

Virtude vem do termo latino *virtus* que significa força, excelência. Virtudes são hábitos, desejos e ações que produzem o bem pessoal e social (Aristóteles, 2009; Cameron, 2008). Elas podem ser entendidas como “manifestações específicas de um tipo particular de excelência” (Bright, Cameron & Caza, 2006, p. 249). Segundo Peterson e Seligman (2004),

as virtudes são “características centrais valorizadas por filósofos morais e pensadores religiosos” (p. 13). As virtudes⁴⁵ são, pois, disposições ou inclinações dos indivíduos, orientadas para o *bem*, e que se aperfeiçoam com os hábitos.

Uma das experiências da psicologia positiva consiste em encontrar novas formas de utilizar as nossas forças de carácter. Ao fazê-lo estabelecemos um *ciclo virtuoso* – temos um bom desempenho, o que gera emoções positivas, vencemos a tendência para a negatividade e colocamo-nos a caminho do êxito (Akhtar, 2012/2012), como ilustra a Figura 2.

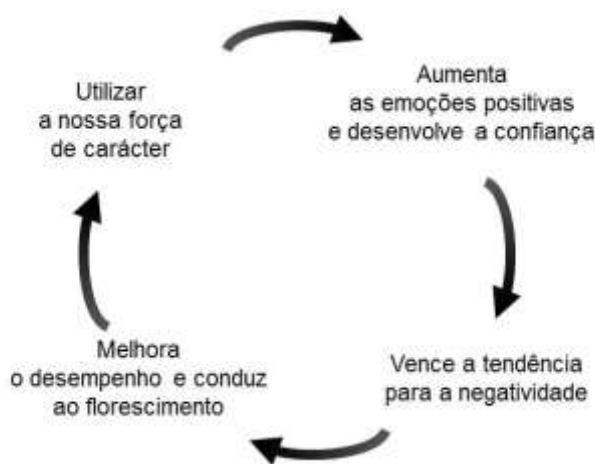


Figura 2. Ciclo virtuoso da força de carácter.
Fonte. Akhtar (2012/2012, p. 218).

Os benefícios de utilizarmos as nossas forças de carácter acumulam-se e podem ajudar-nos a passar de um estado de estagnação para um estado de florescimento, reforçando um dos princípios essenciais da psicologia positiva de que o nosso maior potencial para o crescimento reside no desenvolvimento das nossas forças e não no tratamento das nossas fraquezas (Akhtar, 2012/2012; Seligman, 2011/2012).

⁴⁵ Rego e Cunha (2011) referem que a conotação religiosa e moralista do termo *virtude* – que entendem como uma disposição para agir, desejo e sentimento que envolve o exercício do julgamento e conduz a uma reconhecida excelência humana – tem gerado resistência à sua utilização. No entanto, utilizam-no, reconhecendo a enorme valia prática das virtudes para o exercício eficaz da liderança. Usam também a designação «*média dourada*» (*golden mean*), como sinónimo de virtude, que vão buscar ao conceito aristotélico de «justa medida». A «virtude está no meio», não porque represente a mediania, mas sim porque representa o meio-termo (*média dourada*), ou seja, o ponto mais alto entre dois extremos baixos: excesso e deficiência, por exemplo, a autenticidade é o meio-termo (= ponto mais alto) entre a falsidade e a transparência insensata, franqueza imprudente, assim como a coragem se situa entre a cobardia e a audácia imprudente. As virtudes são tendências adquiridas através do hábito, permitindo equilibrar os extremos da conduta, da emoção, do desejo e da atitude (Cunha & Rego, 2015; Ribeiro, Rego & Cunha, 2013).

Barros de Oliveira (2010) é mais contundente, ao afirmar que os psicólogos, particularmente nos países latinos, evitam a utilização do termo *virtude* “por um certo complexo jacobino, embora se trate de étimo forte e que a literatura anglo-saxónica não tem pejo em usar falando também de forças de carácter” (p. 149).

Uma grande iniciativa no início do movimento psicologia positiva foi o de desenvolver uma classificação de forças humanas e virtudes, a partir da investigação e sistematização teórica, que iria começar a organizar o que se sabia sobre estes constructos, tendo reorientado a sua atenção para o estudo científico do carácter, identificando como central para a compreensão do conceito de *vida boa* (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000), em busca do que seria um *bom carácter*, como uma família de traços positivos, que se reflete nos pensamentos, sentimentos e comportamentos. Para criar este manual de diagnóstico de forças e virtudes humanas⁴⁶, Peterson e Seligman (2004) começaram por construir uma lista de pontos fortes e virtudes que pudesse ser válida para qualquer cultura humana, tarefa ingente que antropólogos consideraram não ser viável (Haidt, 2006/2006). Não obstante estas reservas, aqueles investigadores persistiram estudando todas as listas de virtudes que conseguiram encontrar, por exemplo, investigações bibliográficas sobre filosofia e psicologia do desenvolvimento, inventários históricos de forças e virtudes, livros sagrados das grandes religiões, juramento dos escuteiros, programas de educação do carácter, intervenções de trabalho social baseada nos pontos fortes, discussões com participantes de numerosas conferências, entre muitas outras estratégias. A partir daqui, elaboraram grandes listas de virtudes, tentando perceber quais eram comuns. Não encontraram nenhuma virtude específica que fosse comum a todas as listas, mas descobriram a existência de uma forte convergência, ao longo dos tempos e em diferentes locais do planeta e nas mais variadas tradições, de um núcleo de virtudes com grande poder de permanência (Peterson & Seligman, 2004), ou seja, seis virtudes alargadas ou famílias de virtudes aparentadas apareciam em quase todas as listas: *sabedoria, coragem, humanidade, justiça, moderação e transcendência*. Este agrupamento de virtudes é amplamente aceite graças ao seu carácter geral e abstrato. Na verdade, há muitas maneiras de se ser sábio, corajoso, humano, sendo difícil encontrar uma cultura humana que rejeite

⁴⁶ Outras classificações dos pontos fortes e forças de carácter foram propostas. Assim o *StrengthsFinder* da Gallup apresenta 34 pontos fortes: realização, ativação, adaptabilidade, ser analítico, disposição, foco, orientação para o futuro, harmonia, ideação, criatividade, individualização, crença, liderança, comunicação, competitividade, capacidade de ligação, consistência, contexto, deliberação, desenvolvimento, disciplina, empatia, obtenção, aprendizagem, maximização, relacionamentos, responsabilidade, recuperação, autoestima, significado, estratégia e persuasão (Clifton & Anderson, 2002).

Mais recentemente, o centro de psicologia positiva aplicada do Reino Unido apresentou uma nova abordagem para a definição, classificação e mensuração dos pontos fortes, o *Realise2*, que propõe uma ferramenta de avaliação com um conjunto de 180 questões que delineam 60 pontos fortes que vão desde a «ação» à «ética do trabalho» (Linley, Williards & Biswas-Diener, 2010). Com este instrumento de avaliação das potencialidades individuais pretende-se (i) saber mais sobre si próprio, o que o motiva e porquê; (ii) tornar-se mais envolvido, confiante, feliz e produtivo; (iii) desenvolver melhor a sua carreira e seu futuro; (iv) melhorar o seu desempenho e alcançar os seus objetivos; (v) fortalecer as relações interpessoais. Para a melhor compreensão daqueles atributos estabeleceram três critérios principais, (i) se nos concedem energia; (ii) se estão associados a um melhor desempenho; e (iii) se são utilizados com frequência (Bonniwell, 2015/2016).

todas as formas destas virtudes, por exemplo, não é possível imaginar uma cultura em que os pais sonhem que os filhos venham a ser tolos, cobardes ou cruéis (Haidt, 2006/2006). Este agrupamento de virtudes serviu para o enquadramento das forças positivas de carácter específicas. Assim, dezenas de forças humanas foram identificadas como sendo passíveis de poderem ser incluídas num tal manual de virtudes e forças de carácter. Para tal, todas foram submetidas a uma rigorosa análise e avaliação, na base de 10 critérios que teriam de satisfazer na sua maioria. Os autores referem mesmo que mais de metade das forças incluídas no manual satisfaz todos os critérios (Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005).

Esses critérios são os seguintes: (1) *realização* – a força de carácter contribui para várias realizações que constituem a vida boa, para si e para os outros; (2) *validade moral* – embora os pontos fortes possam produzir resultados desejáveis, cada força é moralmente valorizada por si própria, mesmo na ausência de resultados benéficos óbvios, ou seja, são válidas por elas mesmas e não em função de qualquer outra finalidade; (3) *não diminuem os outros* – a exibição de uma força por uma pessoa não diminui outras pessoas; (4) *oposto não feliz* – ter antónimos que são obviamente negativos; (5) *traços semelhantes* – existência de um conjunto de comportamentos individuais – pensamentos, sentimentos, ações – que possam ser medidos, avaliados, e que demonstrem um grau de generalização ao longo das situações e estabilidade ao longo do tempo; (6) *distinção* – a força é distinta de outras características positivas na classificação, ou seja, não são redundantes conceptual ou empiricamente com outra força de carácter; (7) *padrões* – estão imbuídas de padrões consensuais; (8) *prodígios* – são precocemente mostradas por algumas crianças e jovens; (9) *ausência seletiva* – algumas pessoas mostram uma total ausência de determinada força; e (10) *instituições e rituais* – são alvo deliberado de práticas e rituais sociais que tentam cultivá-las e sustentá-las. Peterson e Seligman (2004) consideraram estes critérios como recursos pertinentes para, em conjunto, captar e revelar uma «semelhança familiar» nas dezenas de forças humanas candidatas à inclusão naquele manual.

A partir da submissão exaustiva a estes critérios, desenvolveram uma classificação sistemática de 24 forças ou traços de carácter agrupados em seis virtudes, que Peterson e Seligman (2004) acreditavam representar forças e virtudes basilares e universais, embora não reclamando que esta classificação pudesse ser final ou definitiva; pelo contrário, à semelhança de outros manuais, por exemplo, o manual de diagnóstico e estatística das doenças, *DSM*, da associação psiquiátrica americana ou a classificação internacional das doenças, *ICD*, da organização mundial de saúde, OMS, revisto com periodicidade de cinco a dez anos, este manual seria também revisto periodicamente para, assim, poderem incluir novos contributos resultantes de desenvolvimentos empíricos e teóricos posteriores.

Passamos à apresentação sumária deste guia das potencialidades humanas, constituído por pontos fortes organizados em seis virtudes e em vias de realização das mesmas, isto é, em 24 «forças de carácter»⁴⁷, que são formas específicas de mostrar, adquirir, praticar e cultivar as virtudes, como nos é descrito por Peterson e Seligman (2004) e revisitado por Seligman (2011/2012).

A primeira «família de virtudes» é **(I) sabedoria e conhecimento**, que são forças cognitivas que facilitam e promovem a aquisição e o uso do conhecimento. As forças de carácter que lhes estão associadas são: [1] *curiosidade* (interesse, abertura à experiência) – desejo intrínseco e genuíno pelo mundo circundante, e propensão para explorar e descobrir assuntos fascinantes, interessando-se pela própria experiência humana; [2] *amor pela aprendizagem* – gosto pelo desenvolvimento de novas competências, tópicos e conhecimentos, revelando tendência para acrescentar sabedoria e conhecimentos ao que já se sabe, de forma sistemática; [3] *julgamento* – (pensamento crítico, mente aberta) abertura ao pensamento crítico, pensando sobre as coisas e examinando-as de todos os ângulos, de modo a não tirar conclusões precipitadas, mas ser capaz de mudar o seu pensamento mediante as evidências; [4] *engenho/criatividade* (originalidade, ingenuidade) – capacidade para pensar em modos novos e produtivos de conceptualizar e fazer as coisas, incluindo a realização artística, mas não se reduzindo a ela; [5] *inteligência social* (inteligência emocional, inteligência pessoal) – capacidade para compreender os motivos e sentimentos do próprio e dos outros, ajustando comportamentos aos diferentes contextos sociais; [6] *perspetiva* (sabedoria) – capacidade para proporcionar conselhos sábios a outras pessoas e para olhar o mundo de um modo que faça sentido para o próprio e para os outros.

A segunda virtude é **(II) coragem**, que são forças emocionais que envolvem o exercício de vontade de prosseguir objetivos, apesar dos obstáculos e dificuldades internos ou externos. As forças ou traços de carácter associadas a esta virtude são: [7] *audácia* (bravura, valentia) – tendência para não fugir aos desafios, ameaças, dificuldades ou medos; capacidade de expressar opiniões mesmo perante obstáculos; atuação baseada em convicções mesmo que isso seja impopular; [8] *perseverança* (persistência) – terminar o que se iniciou, persistindo no decurso da ação, apesar dos obstáculos, obtendo prazer na conclusão das tarefas; [9] *integridade* (autenticidade, honestidade) – tendência para falar verdade de uma forma genuína e sincera, assumindo a responsabilidade pelos seus pensamentos e ações.

A terceira virtude desta lista é **(III) humanidade**, que são forças interpessoais que envolvem o cuidado e a proteção dos outros. As forças de carácter deste agrupamento são:

⁴⁷ Forças de carácter são “padrões de conduta, pensamentos e emoções relativamente estáveis, que fazem com que nos comportemos de um modo mais ou menos persistente face a uma grande diversidade de situações” (Rey et al., 2012, p. 41).

[10] *amabilidade/bondade* – capacidade para valorizar e desenvolver relações próximas com os outros e, em particular, com quem o carinho e a partilha são recíprocos; [11] *amar* – (generosidade, compaixão, cuidado, amor altruísta) – tendência para fazer favor e boas ações pelos outros; ajudar os outros e cuidar deles.

A quarta família de virtudes é **(IV) justiça**, que são forças cívicas sustentadoras de uma vida saudável em comunidade. As forças de carácter promotoras da justiça são: [12] *cidadania* (responsabilidade social, lealdade, trabalho em equipa) – capacidade para trabalhar bem na qualidade de membro de um grupo, fazendo a quota-parte e mantendo lealdade ao grupo; [13] *imparcialidade* (equidade) – propensão para tratar todas as pessoas com as noções de justiça/equidade; capacidade para evitar que os sentimentos e inclinações pessoais perturbem as decisões que afetam os outros, dando hipóteses a todos; [14] *liderança* – capacidade para organizar e estimular atividades de grupo, promovendo relacionamentos positivos.

A quinta virtude é **(V) moderação** (temperança) que são forças reguladoras e protetoras dos excessos, sendo quatro as forças de carácter que lhe estão associadas: [15] *autocontrolo* – capacidade de exercer autorregulação sobre o que sente e o que faz, sobre os apetites e as emoções, revelando disciplina pessoal; [16] *prudência* – capacidade de estar atento às suas escolhas, de forma a evitar palavras ou ações de que a pessoa poderá vir a arrepender-se; [17] *humildade/modéstia* – tendência para deixar que as realizações falem por si mesmas, não procurando ser o alvo das atenções; não se considerar mais especial do que se é.

A sexta virtude incluída no manual de forças humanas e virtudes é a **(VI) transcendência**, que são forças que elevam estabelecendo conexão do indivíduo com o universo mais amplo, proporcionando significado à vida. São sete as forças de carácter relacionada com a transcendência: [18] *apreciação da beleza e excelência* (admiração, reverência, elevação) – tendência para prestar atenção, e apreciar a beleza, a excelência ou o desempenho proeficiente em vários domínios da vida, desde a natureza da arte, passando pela matemática, a ciência e qualquer outro tipo de experiência, valorizando todos estes aspetos; [19] *gratidão* – capacidade de reconhecer e ficar agradecido pelo que acontece de bom na vida, dedicando tempo a expressar essa gratidão; [20] *esperança* (otimismo, orientação para o futuro) – tendência para esperar o melhor e trabalhar para que tal aconteça; acreditar que é possível construir um bom futuro; [21] *espiritualidade* (fé, propósito) – tendência para mostrar crenças coerentes acerca dos mais elevados propósitos e significado da vida e atuar em conformidade; conhecer o seu lugar num esquema mais lato; [22] *perdão e compaixão* – capacidade para perdoar quem atuou erradamente, aceitando as suas falhas, dando às pessoas uma segunda oportunidade, de modo a evitar

sentimentos vingativos; [23] *sentido de humor* (gracejo, espírito brincalhão) – tendência para rir e fazer rir, procurando ver o lado positivo da vida; [24] *gosto pela vida* – (entusiasmo, vigor, energia, vitalidade) – capacidade de enfrentar a vida com energia, entusiasmo para vivê-la como uma aventura, sentindo-se vivo e ativo. No Quadro 7, apresenta-se uma sistematização/guia das virtudes humanas e forças de carácter acabadas de analisar.

Quadro 7

Lista da Classificação das Virtudes Humanas e Forças de Carácter

Virtudes	Definição	Forças de Carácter
Sabedoria e conhecimento	Forças cognitivas que facilitam e promovem a aquisição e o uso do conhecimento.	Curiosidade; amor pela aprendizagem; julgamento; engenho; inteligência social; perspectiva.
Coragem	Forças emocionais que envolvem o exercício de vontade de prosseguir objetivos, apesar dos obstáculos e dificuldades.	Audácia; perseverança; integridade.
Humanidade	Forças interpessoais que envolvem o cuidado e a proteção dos outros.	Amabilidade; amar.
Justiça	Forças cívicas que sustentam uma vida saudável em comunidade.	Cidadania; imparcialidade/equidade; liderança.
Moderação	Forças reguladoras e protetoras dos excessos.	Autocontrolo; prudência; humildade/modéstia.
Transcendência	Forças que elevam estabelecendo conexão do indivíduo com o universo mais amplo, proporcionando significado à vida.	Apreciação da beleza e excelência; gratidão; esperança; espiritualidade; perdão e compaixão; sentido de humor; gosto pela vida.

Fonte. Peterson e Seligman (2004); Seligman (2011/2012).

Esta classificação, como aliás todas as taxinomias, pode ser problematizada. Na verdade, se até se pode aceitar com maior facilidade a lista das «famílias» das cinco virtudes, talvez já se possa questionar, por exemplo, por que razão surge o sentido de humor na lista da transcendência? Ou, então, não poderão ser acrescentadas outras forças de carácter? (Haidt, 2006/2006). Aliás, o próprio Seligman (2011/2012) faz ajustamentos na alocação destas forças de carácter nas respetivas virtudes, em 2004 e 2011; por exemplo, em 2011, na obra *Flourish*, retira da virtude *coragem* da classificação anterior (Peterson & Seligman, 2004) a força de carácter «gosto pela vida» colocando-a na virtude *transcendência*, ou ainda a força de carácter «inteligência social» associada à virtude *humanidade* transita para *sabedoria e conhecimento*, revelando, assim, algum carácter arbitrário na alocação dos pontos fortes em categorias. Boniwell (2015/2016) sugere, por

exemplo, que o perdão, que se encontra presentemente na transcendência, poderia estar mais bem colocado na justiça; e, ainda que a gratidão, o humor e a apreciação da beleza parecem estar apenas tenuamente ligados à transcendência. O valor desta classificação, julgamos nós, está em lançar o assunto, propondo uma lista de forças humanas e virtudes, e permitir, assim, que a comunidade científica discuta os pormenores, e se possa ir encontrando caminhos indutores de mais bem-estar e maior florescimento das pessoas, das instituições e até das nações, e por via disso, de toda a humanidade.

E, no âmbito do presente estudo, esta questão impôs-se com particular relevo, porque essas listas aparecem recorrente e profusamente, quer nas novas teorias da liderança, em geral, quer na literatura sobre o professor líder, em particular, sem que seja apresentada uma fundamentação explícita para tal. Simplesmente essas listas são postuladas. Pelo que, no presente trabalho, se pretende ir mais longe, analisando e refletindo sobre a emergência do reconhecimento atual da necessidade dessas listas. Presumimos que a razão decorrerá das exigências dos tempos em que vivemos, em particular, as que os educadores/professores enfrentam e a que têm que responder (cf. ponto 2.1 deste capítulo) e para cujo enfrentamento é necessária muita resiliência.

2.3.2.3 Resiliência

A resiliência é a “capacidade de se sair vencedor de uma prova que poderia ter sido traumática, com uma força renovada” (Anaut, 2015, p. 46). É uma capacidade de gerir acontecimentos e situações exigentes de uma forma positiva, ao ponto de «recuperar» dificuldades, significando derrotá-las (Day, 2014).

Resiliência refere-se a uma classe de fenómenos caracterizados por padrões de adaptação positiva no contexto de adversidade ou risco significativo. A resiliência tem de ser inferida, aceitando-se comumente dois critérios para identificar indivíduos como pertencentes a esta classe de fenómenos. Em primeiro lugar, há um juízo em que as pessoas estão avaliando um conjunto de expectativas positivas para um determinado comportamento. Em segundo lugar, há um juízo de que a resiliência não é fruto de circunstâncias fortuitas, mas de algo dependente do próprio indivíduo (Coimbra de Matos, 2016; Dunn, Uswatte & Elliot, 2009; Masten & Reed, 2002; Masten, Cutuli, Herbers & Reed, 2009). Portanto, a resiliência é caracterizada pela faculdade de um indivíduo passar por uma situação adversa, conseguindo superá-la e sair daí fortalecido. É um processo dinâmico em que as influências do meio e do indivíduo interagem, fazendo com que este identifique qual a melhor atitude a ser tomada em determinado contexto (Angst, 2009). Dota as pessoas do equipamento necessário para obterem resultados positivos nas circunstâncias mais difíceis (Akhtar, 2012/2012). A resiliência é, pois, um conceito polissémico, multidimensional e

inferencial (Rutter, 1999). Pessoas resilientes apresentam características como autoestima positiva, confiança em si e nas suas forças, análise causal, capacidade de lidar com emoções e impulsos fortes, otimismo, empatia, responsabilidade, relações de apoio, emoções positivas, autoeficácia, sociabilidade, autonomia, criatividade na resolução de problemas (Akhtar, 2012/2012; Yunes, 2003), entre outras. Grotberg (2001/2005) classifica as características encontradas em pessoas resilientes em quatro categorias: (i) «*eu tenho*», como por exemplo, «pessoas que me ajudam quando estou doente, ou em perigo, ou quando necessito aprender»; (ii) «*eu posso*», por exemplo, «procurar maneira de resolver os problemas»; (iii) «*eu sou*», por exemplo, «feliz quando faço algo bom para os outros e lhes demonstro o meu afeto»; e (iv) «*eu estou*», por exemplo «certo de que tudo sairá bem».

A utilização e a investigação sobre o constructo resiliência e fatores associados, como a autoestima e autoeficácia, a gestão das emoções, o otimismo, a capacidade de relacionar-se estabelecendo laços com outras pessoas, a criatividade para fazer as coisas de forma diferente, a moralidade como capacidade de comprometer-se com valores, o espírito de iniciativa para desempenhar tarefas cada vez mais desafiantes – pilares da resiliência – estão intimamente relacionados com a psicologia positiva, que incide sobre os fatores de adaptação humana que promovem o desenvolvimento saudável do indivíduo (Akhtar, 2012/2012; Seligman & Csikzentmihalyi, 2000). A psicologia positiva considera a resiliência como um dos fenómenos indicativos de uma vida saudável e adaptativa ao longo do desenvolvimento (Mora, 2012).

Com vista à promoção do bem-estar nas escolas e a uma educação positiva, Seligman (2011/2012) e os seus colaboradores criaram o programa de resiliência da universidade da Pensilvânia (PRP – *Penn resiliency programme*), um programa de intervenção junto dos jovens, cujos objetivos eram aumentar a resiliência, prevenir a depressão e a ansiedade, promover o otimismo, as capacidades de enfrentamento adaptativas e a resolução eficaz de problemas, através da aplicação dos princípios da terapia cognitivo-comportamental para as populações normais. O programa procura ensinar aos jovens a identificação dos seus sentimentos e emoções, a tolerância à ambiguidade, o estilo explicativo otimista, análise das causas dos problemas, a empatia, a autoeficácia e como alcançar ou tentar coisas novas.

Outra abordagem relacionada com a resiliência relaciona-se com o processo de crescimento pós-traumático (Seligman, 2011/2012). Na verdade, somos confrontados com situações de tensão praticamente todos os dias. Por vezes, certos eventos traumáticos podem alterar a nossa visão do mundo e mudar o curso da vida. Face a acontecimentos dramáticos e traumatizantes, como vivências de guerras, violação, doenças incuráveis muitos objetivos de vida deixam de ser importantes. No entanto, algumas pessoas emergem

da experiência vivenciada, aproveitando algo dela. É o crescimento pós-traumático. Essas pessoas sentem que ficaram mais fortes depois destas contrariedades, ficando mais confiantes em si e nas suas capacidades, tendo mais compaixão pelos outros em situações semelhantes, descobrindo mais significado e dando sentido ao que aconteceu. O trauma, não sendo bom em si, pode proporcionar mudanças pessoais e significativas, tornando a pessoa mais sábia e resiliente, como resultado do crescimento pós-traumático (Boniwell, 2015/2016).

A resiliência possui, na verdade, uma forte componente emotiva, ou seja, o facto do indivíduo não ter uma reação negativa a um obstáculo ou situação frustrante (Seligman, 2011/2012), criando alguma imunidade e não sucumbindo em contextos adversos. O indivíduo resiliente não tem emoções negativas quando outras pessoas podiam tê-las, face ao mesmo tipo de obstáculos. Portanto, o elemento emoção positiva é relevante na resiliência. As emoções positivas seriam um elemento positivo face à adversidade, favorecendo o surgimento da resiliência (Becoña, 2006). No entanto, e apesar de incluírem elementos, como autoestima, a introspeção, o relacionamento com os outros, há ainda outro aspeto, que reputamos significativo, a ser considerado na resiliência e não suficientemente explicitado nestas abordagens: a crença da pessoa em si própria, nas suas potencialidades e na dos outros, bem como na sua capacidade de superar as dificuldades, encontrando sentido e integrando-as no seu projeto de vida (Amram, 2009; King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a). Estes aspetos são, na verdade, categorias da inteligência espiritual. A resiliência apresenta-se, pois, como a interface entre a emoção e a inteligência espiritual.

2.3.2.4 Avaliação do PERMA

Uma vez identificadas as forças de carácter e as virtudes humanas, foi desenvolvida uma medida holística para avaliar cada uma das 24 forças, o *teste dos pontos fortes caracteriais, values in action inventory of strengths – VIA-IS*⁴⁸. Este questionário é composto por 240 itens (10 itens por cada força), baseado no autorrelato, permitindo assim uma avaliação abrangente das 24 forças de carácter, isto é, os pontos fortes que cada pessoa é já possuidora. Este teste está disponível *on-line*, tendo sido já preenchido por milhares de sujeitos que podem obter um relatório com uma classificação hierárquica dos seus pontos fortes a serem trabalhados para um crescimento pessoal, social e profissional.

⁴⁸ O *values in action (VIA) institute on character* é uma organização sem fins lucrativos dedicada à investigação e desenvolvimento de uma base de conhecimentos científicos dos pontos fortes humanos, suportada pela *Manuel D. e Rhoda Mayerson foundation*, nos Estados Unidos. Este instituto apoia o desenvolvimento do inventário de pontos fortes do carácter (*VIA-IS, survey of character strengths*).

O *PERMA*, isto é, os cinco elementos da teoria do bem-estar (emoção positiva, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal), foi avaliado por Ibáñez Sepulveda (2013), no âmbito do inquérito nacional sobre felicidade, no Chile, (*barómetro de felicidad*), em 2012. Esta iniciativa foi tomada pelo instituto chileno de psicologia positiva, dirigido pelo professor Claudio Ibáñez Sepulveda, seu presidente, por sugestão, em outubro de 2011, de Martin Seligman, aquando da deslocação àquele instituto. Algo próximo havido sido realizado por Huppert e So (2009), numa definição operacional de *florescimento* que abarcava os elementos de emoção positiva, envolvimento, significado e relações positivas. Não continha, o elemento realização pessoal (da teoria do bem-estar de Seligman, 2011/2012) pelo que este inquérito – barómetro de felicidade, no Chile, de 2012 – inclui todos os cinco elementos do *PERMA* como são definidos no Quadro 8 – constituindo, assim, a primeira medida «completa» de avaliação do *PERMA*. Foram formulados um simples item para cada elemento do *PERMA*, exceto para o elemento emoção positiva que foi avaliado pelos cinco itens/variáveis da *escala de satisfação com a vida* de Diener et al. (1985), que já fazia parte do barómetro de felicidade (Anexo 4). Os restantes itens para os outros quatro elementos do *PERMA* correspondem aos referidos por Ibáñez Sepulveda (2013) no Quadro 8, que se apresenta de seguida.

Quadro 8
Elementos do PERMA, sua Definição e Avaliação

Elemento do Bem-estar	Definição do elemento	Item acrescentado ao Barómetro de Felicidade
Emoções Positivas (<i>Positive emotions</i>)	Aspeto subjetivo de felicidade; o que uma pessoa sente ou pensa que é o seu nível de satisfação com a vida.	Usada a escala de satisfação com a vida (<i>SWLS</i>) de Diener et al. (1985) com o seus 5 itens que já fazia parte do barómetro.
Envolvimento (<i>Engagement</i>)	Vínculo emocional positivo de atração, absorção, entusiasmo, comprometimento, identificação e união experienciada com o trabalho.	Gosto do trabalho que faço, sendo uma das coisas mais importantes da minha vida.
Relações positivas (<i>positive Relations</i>)	Existência de pessoas com as quais temos relações estreitas de apoio, proteção, carinho, empatia e reconhecimento.	Há pessoas com quem tenho relações estreitas, positivas e significativas.
Significado (<i>Meaning</i>)	A sensação de pertencer e contribuir para algo maior que si mesmo, o que fornece uma razão ou sentido para o trabalho da pessoa e da vida.	Pertenço, sirvo ou contribuo para grupos, instituições ou causas que dão sentido à minha vida.
Realização pessoal (<i>Achievement</i>)	Obter resultados ou ter sucesso com a realização de uma tarefa	Costumo cumprir as metas e obter os resultados que pretendo.

Fonte. Ibáñez Sepulveda (2013).

A escala utilizada foi: discordo totalmente; discordo; não concordo nem discordo; concordo; concordo totalmente. Este barómetro de felicidade, que incluía o *PERMA*, foi aplicado a populações urbanas, entre os 18 e os 80 anos, de cidades com mais de 45.000 habitantes, num total de 84 municípios selecionados, entre julho e agosto de 2012, no Chile. O tamanho da amostra foi de 1.313 indivíduos. O método foi o de entrevista personalizada. O tipo de amostragem: amostra aleatória multiestágio, com três estágios: seleção aleatória de bairros dentro da cidade, famílias dentro de blocos e indivíduos (máximo de seis famílias/indivíduos por bloco).

Os elementos do *PERMA* podem ser entendidos como diferentes maneiras de aumentar o bem-estar, sendo que há pessoas que experienciam o bem-estar enfatizando mais uns elementos do que outros. O barómetro de felicidade de 2012, no Chile, revelou que o elemento do bem-estar mais referenciado foi o das relações positivas com 71%, seguido do de realização pessoal com 67%. Os elementos emoção positiva e envolvimento obtiveram 53% e 50% respetivamente, sendo que o elemento significado ficou em último lugar somente com 31% (Ibáñez Sepulveda, 2013). Assim, este inquérito revelou que apenas 6% dos chilenos estavam a florescer, o que comparado com o estudo (embora algo diverso, por isso, com as devidas reservas) de Huppert e So (2013) dentro do contexto europeu se aproximam dos resultados de Portugal e da Rússia que também estavam próximos destes valores, ocupando as últimas posições dos 23 países europeus inquiridos.

O *florescimento* é um conceito que está a ser usado por investigadores para se referir a níveis elevados de bem-estar (Becalli, 2014; Huppert & So, 2009; Keyes, 2002; Keyes & Haidt, 2003; Seligman, 2011/2012). Há diferentes critérios para essa definição, não obstante grande proximidade conceptual. Aqui, o florescimento é considerado a partir do *PERMA*, sendo que o florescer pressupõe que uma pessoa simultaneamente experiencie altos níveis de satisfação com a vida, grande envolvimento com o trabalho, nível elevado de relações positivas, elevados níveis de significado e destacados resultados na realização pessoal. Assim florescer, mais do que ausência de doença, mal-estar ou qualquer outro tipo de sofrimento emocional, define-se pela presença de sinais positivos de vida: é a combinação do sentir-se bem e efetivamente funcionar bem, sendo que as pessoas que florescem são mais saudáveis, têm maior expectativa de vida, contribuem mais nas comunidades onde vivem e são realmente mais produtivas (Helliwell et al., 2013; Lyubomirsky, 2008/2011; Seligman, 2011/2012). O contrário do que está acontecer à maioria dos educadores e professores⁴⁹ (cf. 2.1).

⁴⁹ No sentido de ajudar educadores e professores a desenvolver as suas potencialidades e, assim, poderem usufruir de mais bem-estar, e na sequência dos conhecimentos obtidos no decorrer desta investigação que consolidaram as intuições que já tínhamos, decidimos (a orientadora desta tese e o investigador, enquanto equipa de formação) construir ações de formação acreditadas pelo Conselho

2.4 Instrumentos de avaliação do bem-estar

O estudo do bem-estar possui os seus fundamentos em estudos empíricos, caracterizados por medidas de autorrelato, através das quais o indivíduo julga a satisfação que possui relativamente à sua vida e descreve a frequência das emoções afetivas recentes de prazer e desprazer. No Quadro 9, apresentamos instrumentos de mensuração do bem-estar utilizados com frequência em investigações com adultos.

Quadro 9
Medidas de Avaliação de Bem-estar

Autores/ano	Designação	Estrutura/subescalas
Andrews e Withey (1976)	<i>Delighted-terrible scale</i>	Medida de avaliação global do bem-estar com apenas um item: «Como é que se sente acerca da sua vida em geral»? ao qual é solicitada uma resposta numa escala graduada de sete pontos ordenados de «satisfeito/contente» a «insatisfeito/descontente».
Ryff (1989)	<i>Scales of psychological well-being (SPWB)</i>	Modelo de bem-estar psicológico constituído por seis aspetos: autoaceitação, relacionamentos positivos, autonomia, maestria ambiental, significado da vida e crescimento pessoal (84 itens).
Novo, Duarte-Silva e Peralta (1997)	<i>Escala de bem-estar psicológico</i>	Instrumento de avaliação de bem-estar psicológico com 18 itens e 6 fatores assentes no modelo de Ryff (1989).
Lyubomirsky e Lepper (1999)	<i>Subjective happiness scale (SHS)</i>	Medida de avaliação global da felicidade assente em 4 itens.
Ferreira e Simões (1999)	<i>Escala de bem-estar psicológico</i>	Uma escala com 18 itens e 6 fatores baseados no modelo de Ryff (1989) que avalia o bem-estar psicológico.
Barros de Oliveira (2001)	<i>Escala sobre a felicidade</i>	Instrumento de medida do bem-estar subjetivo com 18 itens inspirada nas dimensões apontada por Ryff (1989), a partir de indicadores da maturidade da personalidade, do equilíbrio psíquico, relações positivas, sentido da vida e crescimento pessoal.

Científico-Pedagógico da Formação Contínua de Professores (Apêndices I e II). Já frequentaram a oficina de formação: *Bem-estar docente e crescimento pessoal e profissional* (CCPFC/ACC-81496/15) com aproveitamento duas turmas, num total de 34 formandos/as, no AlmadaForma, CFAECA – Centro de Formação de Associação de Escolas do Concelho de Almada, entre 4/11/2015 e 3/02/2016. A avaliação realizada pelos participantes, testemunhando o impacto fortemente positivo acontecido nas suas vidas pessoais e profissionais, estimulou-nos a prosseguir este tipo de formação. Assim, outra oficina de formação: *Promoção do bem-estar docente* foi iniciada no Funchal, no dia 6 de julho de 2016, prolongando-se pelo ano letivo 2016/2017. Será concluída em julho de 2017, uma vez que este tipo de formação pressupõe a envolvimento dos formandos e a prática de um conjunto de exercícios propostos inspirados na psicologia positiva e no desenvolvimento da inteligência espiritual, no sentido do desenvolvimento das potencialidades dos participantes. Outras ações de formação de educadores e professores, designadamente na área grande Lisboa, estão previstas iniciar brevemente, assim como estender esta formação a outro tipo de populações, visando mais bem-estar e o crescimento pessoal e das organizações onde os participantes estiverem inseridos.

Autores/ano	Designação	Estrutura/subescalas
Diener e Biswas-Diener (2008)	<i>Psychological wealth (PW)</i>	Instrumento que mede atitudes para com a vida, o suporte social, o desenvolvimento espiritual, os recursos pessoais, a saúde e as atividades a que as pessoas se costumam dedicar.
Huppert e So (2009)	<i>Well-being module (Flourishing)</i>	Módulo de avaliação do bem-estar introduzido no <i>European social survey</i> , definindo operacionalmente o florescimento, através das seguintes características: emoções positivas, envolvimento e interesse, significado e propósito, autoestima, otimismo, resiliência e relações positivas.
Seligman (2011/2012)	<i>Modelo de bem-estar/PERMA</i>	Análise do bem-estar incidindo em 5 elementos: emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal que assentam numa classificação dos pontos fortes, organizados em 6 virtudes e 24 forças de carácter, a partir das quais elabora um questionário com 240 itens que avalia esses pontos fortes de carácter.
Monteiro, Tavares e Pereira (2012)	<i>Escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico (EMMBEP)</i>	A escala inclui 25 itens distribuídos por cinco subescalas: felicidade, sociabilidade, controlo de si e dos acontecimentos, envolvimento social, autoestima e equilíbrio, para além de um resultado global ou bem-estar total.
Ibáñez Sepulveda, (2013)	<i>Escala de avaliação PERMA</i>	Incluída no barómetro de felicidade do ano de 2012, do Chile, incluía a avaliação conjunta e global dos 5 elementos do bem-estar, segundo a teoria de Seligman (2011/2012), o que não havia sido realizado até então: emoções positivas, envolvimento, relações positivas, significado e realização pessoal.
Galinha, Pereira e Esteves (2014)	<i>PANAS-VRP – Positive and negative affect schedule, versão portuguesa reduzida</i>	PANAS é uma escala para medir o afeto negativo (assustado, amedrontado, atormentado, nervoso, culpado) e o afeto positivo (entusiasmado, inspirado, determinado, ativo e interessado).
Butler e Kern (2015)	<i>The PERMA profiler: A brief multidimensional measure of flourishing⁵⁰</i>	Escala para medir o bem-estar/PERMA composta por 23 itens, contendo 7 subescalas: emoções positivas, envolvimento, relações positivas, significado, realização positiva, emoções negativas e saúde (e, ainda, uma questão sobre solidão, e outra sobre bem-estar geral).

⁵⁰ Já após a validação da escala de bem-estar global (EBeG), por nós construída (Apêndice XVII), é apresentado um *poster*, por Gouveia e Caracol (2016), no 11.º congresso de psicologia da saúde, que decorreu, em Lisboa, entre 26 e 29 de janeiro de 2016, no qual é referida a validação de uma escala de florescimento psicológico – PERMA, resultante de uma investigação de mestrado realizada no ISPA, instituto universitário (Caracol, 2015). Esta escala de florescimento psicológico, PERMA é a versão portuguesa do *The PERMA profiler: A brief multidimensional measure of flourishing* de Butler e Kern (2015), investigadoras e psicólogas da universidade da Pensilvânia, em Filadélfia, nos Estados Unidos da América.

Neste estudo, o modelo de bem-estar adoptado assenta na teoria de Seligman (2011/2012) que inclui cinco elementos (emoções positivas, envolvimento, relações positivas, significado e realização pessoal). Assim, houve que encontrar um instrumento de avaliação global do bem-estar que, estando em consonância com aquele modelo perfilhado, se revelasse operativo e possibilitasse relacionar esta variável com as dimensões e características das outras duas variáveis deste estudo: liderança pedagógica e inteligência espiritual. A escala dos pontos fortes de carácter proposta por Seligman (2011/2012), por ser demasiado longa (240 itens) e com várias dimensões *a priori* não relacionáveis com as outras duas variáveis do estudo, pareceu-nos, na verdade, pouco adequada para aplicação no contexto desta investigação. Das outras escalas referidas no Quadro 9, as que se enquadravam melhor nos objetivos do nosso trabalho, contemplando os cinco elementos do bem-estar/PERMA, são as de Huppert e So (2009) e Ibáñez Sepulveda (2013), sistematizadas no Anexo 4. Assim, a partir delas foi possível construir uma escala de avaliação do bem-estar global com nove itens, que validamos para a população portuguesa (Apêndice XVII e cf. também cap. 7).

Sumário

Neste capítulo faz-se uma abordagem do bem-estar (docente), tendo como referência a teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Parte-se duma consideração sobre o mal-estar docente no sentido de, reconhecendo a sua existência, podermos encontrar soluções para este problema. Daí se ter optado por um enfoque sobre o bem-estar. Analisam-se as várias perspetivas do bem-estar, designadamente o bem-estar subjetivo (Diener, 1984; Novo, 2005; Ryan & Deci, 2001) e o bem-estar psicológico (Rivero, d'Araújo & Marujo, 2013; Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008).

A satisfação com a vida e a felicidade constituem as principais componentes do bem-estar subjetivo (BES), através das quais é possível considerar a “avaliação que as pessoas fazem das suas vidas tendo como referente as suas experiências emocionais, positivas e negativas, e tendo por base valores, necessidades, expectativas e crenças pessoais” (Novo, 2005, p. 185).

O bem-estar psicológico (BEP) procura uma perspetiva mais ampla, aliás em consonância com uma das suas influências que se reporta à tendência veiculada no termo grego *eudaimonia*, que apela ao reconhecimento e vivência de acordo com o *daimon* ou o seu verdadeiro eu. O *daimon* é um ideal no sentido da excelência, uma perfeição a alcançar com esforço, apontando para as potencialidades de cada pessoa, cuja realização conduz a uma maior satisfação. Dá direção e significado à vida, que se atinge mediante uma

vida/ação virtuosa, possibilitando, assim, o desenvolvimento do verdadeiro potencial de cada indivíduo.

Descreve-se o contributo da psicologia positiva, enquanto ciência que investiga o bem-estar e o que faz a vida digna de ser vivida, para a criação de uma teoria integradora do bem-estar. A teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012) supera e integra as perspetivas *hedónica* e *eudemónica*, sendo “na sua essência uma teoria da escolha não coagida, e os seus cinco elementos compreendem o que as pessoas livres escolhem pelo seu valor intrínseco” (p. 30). Neste sentido, o bem-estar é um constructo que “contém vários elementos mensuráveis, sendo cada um deles uma coisa real que contribui para o bem-estar, embora nenhum deles o defina” (Seligman, 2011/2012, p. 29). Os cinco elementos do bem-estar são emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal.

Visando a justificação da escolha de um instrumento de avaliação do bem-estar global, segundo o modelo de Seligman (2011/2012), a ser utilizado nesta investigação, apresenta-se no Quadro 9 medidas que avaliam o bem-estar. Inspirados nos modelos de Huppert e So (2009) e de Ibáñez Sepulveda (2013), posteriormente, construímos e validamos para a população portuguesa uma escala de bem-estar global (EBeG) adequada aos objetivos desta investigação (cf. cap. 7).

Capítulo 3 – Inteligência Espiritual

3.1 Espiritualidade – a importância que lhe tem vindo a ser atribuída na atualidade

Inteligência espiritual e espiritualidade são dois conceitos próximos e, por isso, são, por vezes, confundidos. Começaremos, então, por abordar a temática da espiritualidade que tem vindo a ganhar cada vez maior visibilidade no mundo académico e da investigação científica (Faisal, 2016; Lingley, 2013; Machado, 2014; Riaz, 2012; Varghese & Chirayath, 2016), após o que passaremos a estabelecer as relações e diferenças entre espiritualidade, religiosidade e inteligência espiritual.

A partir das últimas duas décadas do século passado até ao presente, a espiritualidade tem vindo a ser alvo de numerosas pesquisas e reconhecida em diferentes áreas do saber humano, designadamente no contexto geral de trabalho (Marques, Dhiman & King, 2009; Moghaddampoura & Karimianb, 2013; Neal, 2005; Portela, 2013), nos domínios específicos da saúde e da enfermagem (Bartoli, 2007; Bredle, Salsman, Debb, Arnold & Cella, 2011; Caldeira, Castelo Branco & Vieira, 2011; Freitas, Vieira, Tsunemi, Pessini & Guerra, 2016; Koenig, 2009, 2012; Medeiros, Ferreira & Medeiros, 2014; Mendes, 2012; Queiroga, 2013; Rocha & Fleck, 2011; C. M. J. Silva, 2012; Visser, Garssen & Vingerhoets, 2010), na liderança em geral (Albertini, 2012; Christ-Lakin, 2010), na liderança organizacional, empresarial e da gestão (Amram, 2009; Duchon & Plowman, 2005; Rego, Souto & Pina, 2007; Salgado & Pinto, 2016; C. R. N. Silva, 2012) e na liderança educativa (S. M. N. Carvalho, 2011; Faisal, 2016; C. Ferreira, 2014; Ferreira & Schulze, 2015; Fry, 2003; Riaz, 2012; Sozo, 2014).

3.1.1 Definição de espiritualidade

A espiritualidade é uma potencialidade do ser humano que encerra, segundo Moberg (2002), quase tudo o que pertence ao espírito. A palavra espírito deriva do latim «*spiritus*» que, por sua vez, provém do grego «*pneuma*» e do hebraico «*ruah*», significando vento, ar, respiração, sopro vital da inspiração e expiração, que se apresenta como sinal de vida (Renaud, 2008). O espírito promove no ser humano a abertura ao mundo e move-se, naturalmente, na direção de tudo aquilo que identifica a vida (C. M. J. Silva, 2012). A espiritualidade simboliza, assim, a busca do ser humano por significado, profundidade e valores, descrevendo como uma pessoa se transcende, orientando as suas ações em direção aos outros, a si próprio, ao seu ser, aos seus valores e práticas fundamentais (Albertini, 2012; Tomlinson, Glenn, Paine & Sandage, 2016). Na verdade, a dimensão espiritual “concede ao homem, o verdadeiro sentido da sua condição humana através da reflexão, da busca de conhecimento e da sua realização chegando à própria felicidade” (Caldeira, 2011, p. 52).

Solomon (2002/2003) fala de uma espiritualidade «naturalizada» que possibilita a compreensão do melhor que existe em cada ser humano, permitindo a procura de um sentido amplo da existência, num movimento de autêntica confiança e paixão pela vida e pelo mundo. A espiritualidade é um fenómeno humano, uma noção de nós mesmos, identificados com os outros e com o mundo. É um processo de transformação e expansão do *self* que nos leva a um interesse apaixonado pelo aqui e agora, exigindo um envolvimento e um compromisso com os outros, na busca por um sentido existencial (Solomon 2002/2003).

Estudos científicos têm demonstrado que alguns entendimentos de espiritualidade⁵¹, designadamente o definido por Solomon (2002/2003), têm dado um contributo benéfico para a saúde e bem-estar, ou seja, para a qualidade de vida das pessoas, particularmente, das pessoas idosas (Atcheley, 2005; Egan, MacLeod, Jaye, McGee, Baxter & Herbison, 2011; Pereira, Marques, Simões & Cunha, 2016). A influência da espiritualidade tem revelado impacto sobre a saúde física, definindo-se como possível fator de prevenção ao desenvolvimento de doenças, em populações sadias, e redução da mortalidade ou do impacto negativo de diversas doenças (Chaves, Carvalho, Dantas, Terra, Nogueira & Souza, 2010; Hodge, 2011; Guimarães & Azevum, 2007; Moleiro, Pinto & Freire, 2013; Pinto & Pais-Ribeiro, 2010). Assim, as escolas de formação de profissionais da saúde têm vindo a incluir nos seus currículos disciplinas específicas relacionadas com questões de espiritualidade (e religiosidade), linhas de investigação e ações diversas que propõem uma abordagem do ser humano numa perspetiva integral (Dal-Farral & Geremial, 2010; Koenig, 2012; Reiner & Dobmeier, 2014). Nesta ordem de ideias, a Organização Mundial de Saúde reconheceu também a importância da dimensão da espiritualidade na qualidade de vida, incluindo, por isso, um campo denominado «religiosidade, espiritualidade e crenças pessoais» no seu instrumento genérico de avaliação de qualidade de vida – *WHOQOL-100* (Costa Catré, Ferreira, Pessoa, Pereira, Canavarró & Catré, 2014; Fleck, Borges, Bolognesi & Rocha, 2003).

⁵¹ Crumpton (2011), ao inventariar um conjunto de significados sobre espiritualidade, organiza-os em categorias, designadamente (i) *jornada* – busca de sentido; a busca pela verdade, redescobrimo a si mesmo; busca espiritual é um processo dinâmico, onde as pessoas propositadamente procuram descobrir a sua força superior ou ser; transformação pessoal interior; (ii) *força de vida* – vital, força energizante ou princípio; algo maior que si mesmo; (iii) *ligação* – sentimento de pertença a um grande conjunto; ligação com o eu, os outros, Deus, maior potência e o ambiente; (iv) *identidade* – essência de quem somos; define o interior incluindo o físico e o intelectual; núcleo do eu energizado, o que nos torna humanos; pessoa interior ou ser, alma ou espírito; «totalmente empenhado», força animadora; (v) *significado/finalidade* – dá sentido; define o significado; fonte do princípio de sentido; vivendo em profundidade, significado, propósito; um sentido de contribuição para a comunidade; há um propósito para tudo e todos.

No tocante à espiritualidade no trabalho e nas organizações, Fry (2003) afirma que “as organizações que não fazem[fizerem] as mudanças necessárias para incorporar a espiritualidade no trabalho podem também deixar de fazer a transição para o paradigma de aprendizagem organizacional necessária para o sucesso no século XXI” (p. 708). A teoria da liderança espiritual sugere, então, que os valores, atitudes e comportamentos do líder, por exemplo, o amor altruísta entre outros, podem influenciar as necessidades de sobrevivência espiritual dos seguidores, afetando, assim, o envolvimento organizacional, a produtividade e a melhoria contínua. O trabalho entendido como vocação, e não mero emprego e desempenho, refere-se à necessidade de se sentir que se faz uma diferença através do serviço aos outros e, desta forma, se obtém significado e propósito para a vida.

Neal (1997) considerou que a espiritualidade no local de trabalho pode ser entendida como uma oportunidade para crescimento pessoal, contribuindo desta forma para a sociedade de uma forma significativa. Trata-se, com efeito, de aprender a ser mais amoroso (cf. glossário em amar/amor) e compassivo para com os colegas de trabalho, com os empregadores, com os subordinados e com os clientes. A espiritualidade neste contexto refere-se à integridade, ser fiel a si mesmo, e ser autêntico para consigo próprio e com os outros. A espiritualidade no local de trabalho pode também referir-se à tentativa de um indivíduo para viver mais plenamente os seus valores no local de trabalho. A espiritualidade é uma dimensão significativa da existência humana, que permite que todos os que se encontram envolvidos num determinado contexto de trabalho, líderes, liderados, empregadores e empregados, possam através de um sentimento de conexão dos indivíduos à comunidade de trabalho, encontrar um significado mais profundo para o mesmo e para as suas vidas.

Fry (2003) constatou que uma organização aprendente pode ser uma fonte de inspiração espiritual, levando os seus colaboradores a uma forte motivação intrínseca que inclui visão, esperança, amor altruísta, envolvimento nas tarefas e identificação com os objetivos da organização a que pertencem. Este investigador argumentou que a “liderança espiritual é necessária para a transformação e o sucesso sustentado de uma organização aprendente” (Fry, 2003, p. 696). Esta mesma posição é corroborada por outros autores para quem “os climas ricos em espiritualidade organizacional promovem o empenhamento e a produtividade porque libertam as forças positivas dos indivíduos e induzem-nos a canalizar o seu potencial para o benefício da organização e da sua realização pessoal” (Rego, Souto & Pina, 2007, p. 7); esta posição é defendida também por aqueles, para quem, a espiritualidade nas organizações pode ser interpretada como o reconhecimento, pela organização e pelos seus líderes, de que os empregados têm uma vida interior que alimenta e é alimentada pela realização de trabalho com significado num contexto de comunidade

(Duchon & Plowman, 2005). Todo o ser humano tem, pois, uma dimensão espiritual que integra, motiva, fornece energia e influencia integralmente a vida de cada pessoa (Mendes, 2012).

Em organizações com climas espiritualmente ricos, isto é, que se pautam por valores como a confiança, a justiça, o respeito, o humanismo, o trabalho com significado, a dignidade e honestidade, é plausível que sejam criados ambientes em que a integração do eu pessoal e profissional se torne possível, induzindo as pessoas a envolver-se no processo de trabalho com entusiasmo, empenhamento, esforço e sentido de «vocação» (Rego, Souto & Cunha, 2007).

O ser humano é complexo e multifacetado pelo que integra múltiplas dimensões, designadamente os aspetos racional, emocional, social e espiritual (Areias, 2012; Marchant, 2016/2016; Wilber, 2006/2010; Zohar & Marshall, 2000/2004a). A espiritualidade é, pois, um campo que vem dar significado a algumas preocupações humanas relacionadas com valores, estilos de vida, crenças da relação do ser humano com a natureza, com a beleza, com a arte, fornecendo contributos importantes na compreensão de muitos comportamentos individuais e coletivos (Mendes, 2012). A espiritualidade unifica e integra a vida da pessoa, possibilitando um processo de crescimento e maturação, estando presente em todos os seres humanos, podendo manifestar-se como uma paz interior e uma coragem, esperança, emergindo, através dela, sentido e razão de ser para a existência. A espiritualidade é um caminho através do qual a pessoa compreende e vive livremente, tendo em consideração o significado para a existência, as crenças e os valores (Fowler, 1995; Sillicks, Steven & Cathcart, 2016).

3.1.2 Espiritualidade e religiosidade

A ciência psicológica tem revelado um interesse social e cultural pela espiritualidade e pela religiosidade, através de um número crescente de estudos dedicados à temática, bem como um debate aceso sobre a definição destes conceitos (Barros de Oliveira, 2007; Berger, Fink, Perez Gomez, Lewis & Unterrainer, 2016; Bartoli, 2007; Emmons & Paloutzian, 2003; Freire & Moleiro, 2015; Heelas & Woodhead, 2005⁵²; Oman,

⁵² Paul Heelas e Linda Woodhead (2005), investigadores do departamento de estudos religiosos da universidade de Lancaster, no Reino Unido, realizaram em Kendal, uma comunidade do noroeste da Inglaterra, um estudo em que pretendiam entender a razão pela qual as formas tradicionais das religiões cristãs estão a ser substituídas por formas de espiritualidade holística, próximas do *new age*. Esta investigação levou-os a distinguir religiosidade de espiritualidade. Analisaram esta distinção através de dois conceitos: *life-as* e *subjective-life*. No primeiro caso, as pessoas são guiadas por uma autoridade superior transcendente, no segundo caso, enfatizam-se fontes interiores de significado e autoridade. Os autores concluíram estar em declínio, particularmente na Europa e nos Estados Unidos, as formas do religioso que dizem aos seus fiéis a maneira como devem viver as suas vidas, seguindo princípios exteriores, em desfavor do cultivo autónomo das suas vidas subjetivas e da

2015; Paloutzian & Park, 2015; Pargament, Mahoney, Exline, Jones & Shafranske, 2013), pois a religião e a espiritualidade continuam tendo um grande poder para um elevado número de pessoas no século XXI. Espiritualidade e religiosidade apresentam-se, assim, na psicologia como constructos complexos e multifacetados. Na verdade, a espiritualidade é frequentemente confundida com o conceito de religiosidade, pois, tradicionalmente, a espiritualidade estava integrada na religião⁵³. O estudo da religião incluía a análise quer de crenças, emoções, práticas e relações dos indivíduos, associadas a um poder mais elevado ou divino, quer do modo como aquelas situações eram utilizadas para lidar com os problemas importantes da existência, designadamente o significado da vida, a morte, o sofrimento e a injustiça (André, 2016; Gouveia, 2011).

O debate tem-se polarizado entre os que defendem uma perspetiva centrada no sagrado, aceitando a ótica de um paradigma integrador para a religião e a espiritualidade (Caccioppe, 2000; Costa Catré, Ferreira, Pessoa, A. Catré & M. Catré, 2016; Harvey, 2016; Koenig, 2012; Pargament & Mahoney, 2009; Pargament et al., 2013; Saunders, Miller & Bright, 2010; Wilber, 2006/2010) e os que se orientam para uma perspetiva existencialista, realçando a independência entre religiosidade e espiritualidade (Delgado, 2005; Emmons, 2000a; Fisher, 2011; Gouveia, 2011; Jorge, Esgalhado & Pereira, 2016; Hadzic, 2011; Smith, 2007; Solomon, 2002/2003).

preservação do seu carácter singular. Pelo contrário, aumentam as formas de espiritualidade que ajudam os indivíduos a viver de acordo com a mais profunda dimensão das suas vidas, a partir de princípios interiores que resultam da promoção do conhecimento de si mesmo e da reflexão pessoal (Heelas & Woodhead, 2005; Queiroga, 2013).

⁵³ Para uma revisão da literatura e um estudo aprofundado sobre os constructos religião, religiosidade e espiritualidade na ótica da ciência psicológica ver Costa Catré, Ferreira, Pessoa, A. Catré e M. C. Catré (2016). Estes investigadores procuram a clarificação daqueles conceitos, apontando caminhos geradores de possíveis consensos capazes de abarcar distintas sensibilidades, ultrapassando, assim, a dispersão das definições que perpassam neste tipo de estudos, por forma a tornar estes constructos mais consistentes em prol do rigor científico das investigações nesta matéria. Referem que, relativamente à religião e religiosidade, é mais fácil encontrar aspetos comumente aceites, designadamente, a sua organização/instituição, as crenças, a doutrina, os rituais, a tradição, os aspetos sociais e comunitários, a sua exteriorização pública, o código de conduta moral pessoal e social. Já relativamente à espiritualidade, a diversidade é maior. Assim, perfilham a definição de Rovers e Kocum (2010), para quem a espiritualidade é entendida como “a força motoriz que dá sentido, estabilidade e propósito/significado à vida através do parentesco com dimensões que transcendem a pessoa” (p. 17). Desta definição, os investigadores portugueses realçam a dimensão transcendência, que está associada à espiritualidade, caracterizando aquele conceito através de quatro componentes essenciais: “(1) a capacidade que existe no ser humano de se autotranscender, a qual se encontra associada às questões existenciais (entre outras, às questões do sentido para a vida e para a morte); (2) a abertura ao Transcendente (tenha ele a designação de Deus, Poder Supremo ou outra, algo que é, reconhecidamente, Superior ao ser humano porque este, na sua finitude, na sua «auto-insuficiência», descobre e abre-se ao infinito, ao que o transcende, ao Sobrenatural); (3) a ligação ao mundo e à grandiosidade da natureza; (4) a ligação aos outros já que é o reconhecimento do eu pelo tu que possibilita a um indivíduo tornar-se propriamente (e equilibradamente) um *sujeito* concreto. *Alguém*, numa relação verdadeiramente dialógica” (Costa Catré et al., 2016, p. 41).

A tónica começou por ser colocada nos aspetos pessoais da religiosidade, havendo alguma indiferenciação entre as dimensões espiritual e religiosa. Com o decorrer do tempo, tem havido alguma mudança, nomeadamente um número cada vez maior de autores tem vindo a delimitar, na abordagem psicológica do tema, estes dois campos da religiosidade e da espiritualidade, ganhando este último estatuto de constructo próprio (Castro, 2016; Fisher, 2011; C. M. J. Silva, 2012). A constante transformação social, em que as instituições religiosas, por vezes, são olhadas com alguma desilusão, por causa do seu carácter estático e práticas formais, terão impedido o crescimento de todo o potencial humano, tendo, por isso, vindo a surgir alternativas às religiões tradicionais e novas formas de expressão da religiosidade e espiritualidade, por exemplo, yoga, *feng shui* e as espiritualidades ligadas à *new age* (Monteiro, Mascarenhas & Rabot, 2016).

Por sua vez, Socci (2006) relaciona a religiosidade com crenças associadas a uma seita ou religião específica, caracterizada pela prática de rituais religiosos singulares, que são compartilhados com pessoas que possuem as mesmas ideias a este respeito. Para Amram (2009), a espiritualidade refere-se à busca e à vivência do sagrado, do sentido, de uma consciência mais elevada e da transcendência. Por outro lado, segundo Frankl (1974/1989), a essência da espiritualidade é o impulso para encontrar significado e propósito para a existência. Ao desenvolver o significado da sua existência, o sujeito desenvolve condições para sobreviver às situações mais difíceis da sua vida. Uma importância, cada vez maior, atribuída à espiritualidade parece revelar a preocupação das pessoas com o seu desenvolvimento pessoal e com a construção de sentido para as suas vidas (Fisher, 2011). Assim, a espiritualidade não é algo que ocorra para além da esfera do humano, mas algo que toca em profundidade a experiência de vida do sujeito. A espiritualidade é entendida como um fenómeno dinâmico, abrangente e funcional, que passa pela procura de um sentido na vida, da transcendência e do desenvolvimento do potencial humano, sendo que a religiosidade tradicional parece já não satisfazer este propósito. A espiritualidade é, para Emmons (2000a), a expressão pessoal de uma preocupação última. Daí se poder falar em experiência espiritual “enquanto movimento e busca do sentido radical que habita a realidade” (F. Teixeira, 2005, p. 15). Para E. B. Pinto (2009), a espiritualidade faz parte da estrutura da personalidade humana, ou seja, é inerente ao ser humano, é pessoal, subjetiva, experiencial e reflexiva. Para Javaheri, Safarnia e Mollahosseini (2013), a espiritualidade é um sistema de crença pessoal que dá sentido aos acontecimentos da existência e aumenta o seu poder de vida e a vitalidade. A religiosidade, por sua vez, pressupõe uma fé e um conjunto específico de ensinamentos, crenças, rituais e práticas pertencentes a um grupo de pessoas que ajudam o indivíduo a estar ligado com a divindade ou realidade última. A religiosidade faz parte do processo, é circunstancial,

acessória, embora possa ser importante para muitas pessoas, podendo naturalmente conceber-se a possibilidade de um ser humano arreligioso.

Segundo Zinnbauer e Pargament (2005), a espiritualidade está relacionada com uma diversidade de fins existenciais da vida, tais como a busca de sentido, a unidade e a inteireza do ser, as potencialidades do ser humano e a sua interconexão com os outros, ou seja, a espiritualidade é caracterizada como visualização da condição humana num contexto mais largo ou transcendente e, estando, portanto, relacionada com o significado e o propósito da existência humana. No entanto, na sua definição de espiritualidade estes investigadores relacionam espiritualidade também com o sagrado, mesmo que o sagrado não se reduza ao divino, a Deus, ao Transcendente, aplicando-se também a acontecimentos da vida ou objetos que assumam um carácter extraordinário.

O que distingue religiosidade de espiritualidade seria apenas a natureza do contexto em que essa procura se realiza: tradicional/religioso no primeiro caso, existencial/quotidiano no caso da espiritualidade (Gouveia, 2011). Apesar de tudo, a religiosidade, aparece substancialmente associada a uma crença formal, um grupo e instituições que partilham dessas mesmas crenças. Numa palavra, a religiosidade tende a ligar crenças a práticas institucionais ritualizadas e a expressões pessoais e sociais de fé, ao passo que a espiritualidade apresenta as crenças e práticas como mecanismos para a (auto e hetero)transcendência e a inter-relação com o outro. Esta distinção está também patente nos termos utilizados para as suas abordagens. Assim, fala-se de uma religião substantiva e de uma espiritualidade funcional, uma religião estática e uma espiritualidade dinâmica; uma religião mais objetiva e institucionalizada e uma espiritualidade mais subjetiva e pessoal; uma religião mais negativa e uma espiritualidade mais positiva (Barros de Oliveira, 2010); uma religião mais rígida, uma espiritualidade mais adaptável; uma religião mais legalista, uma espiritualidade mais tolerante, conforme se ilustra no Quadro 10.

Quadro 10
Termos Usados na Descrição de Espiritualidade e Religiosidade

Espiritualidade	Religiosidade
funcional	substantiva
dinâmica	estática
subjetiva	objetiva
pessoal	institucionalizada
positiva	negativa
adaptável	rígida
tolerante	legalista
emocional	dogmática
existencial	trancendente
inerente ao ser humano	circunstancial

Segundo Fisher (2011), há já suficiente consenso na literatura psicológica para que a espiritualidade⁵⁴ seja posta no centro da experiência humana,

e que está sendo experimentada por todos. Não só se acredita que cada indivíduo tem necessidades espirituais, mas também se afirma que a espiritualidade humana num sentido muito real . . . unifica a pessoa como um todo e é uma característica inerente da espécie humana e que se desenvolve a partir do início da vida de um indivíduo (ou não), dependendo das condições. Espiritualidade pode, assim, ser vista como uma componente fundamental, vital do ser humano. (p. 18)

Nesta mesma linha de pensamento, se encontram as definições adoptados pelo grupo português da «qualidade de vida» (Costa Catré et al., 2014) que validou para a população portuguesa o módulo espiritualidade/religião/crenças pessoais relativo a um dos instrumentos do *world health organization quality of life (WHOQOL)* – o *spirituality, religiousness and personal beliefs (SRPB)*. Na verdade, este grupo considera a espiritualidade em três vertentes (i) a necessidade de encontrar sentido, razão e preenchimento na vida; (ii) a esperança/vontade para viver; e (iii) a fé em si mesmo, nos outros ou em deus. Ao passo que a religiosidade é por eles entendida como as crenças, os rituais e as práticas associadas a uma instituição, estando mais relacionada com a forma como alguém expressa a sua experiência com um ser transcendente, através de uma comunidade ou de uma organização social.

Em síntese, podemos concluir que, em geral, há grande concordância⁵⁵ entre os autores de que a espiritualidade possibilita a reflexão sobre si próprio, sobre a existência, sobre o mundo, procurando tecer um sentido para a vida da pessoa, na trama das vivências e no circunstancialismo histórico-psicocultural da sua existência. A religiosidade, por sua vez, busca esse sentido inserido num *corpus* dogmático estabelecido por uma religião específica.

⁵⁴ Os aspetos e dimensões incluídos no que se designa por «espiritualidade» parecem ser independentes das qualidades e características contidas naquilo que se convencionou chamar dos «cinco grandes» fatores da personalidade [*big five*: neuroticismo, extroversão, amabilidade, conscienciosidade e abertura para a experiência]. Assim, a espiritualidade pode ser considerada como uma potencial sexta grande dimensão da personalidade (Barros de Oliveira, 2007; Paloutzian & Park, 2015; Piedmont, 1999).

⁵⁵ No entanto, fique-se ciente da existência de uma corrente de investigação (Koenig, 2008; Oman, 2015; Paloutzian & Park, 2015; Zinnbauer & Pargament, 2005) que privilegia a relação entre os dois conceitos incluindo espiritualidade na religiosidade, evitando, assim, a dicotomia. Argumentam que as raízes históricas da espiritualidade estão associadas à religião ou ao sobrenatural; e que o conceito de religiosidade é suficientemente abrangente para incluir expressões tradicionais e não tradicionais, crenças pessoais e privadas, bem como a busca do sagrado ou transcendente, tornando-se assim mais fácil de medir um só conceito (Costa Catré et al., 2016).

3.1.3 Espiritualidade e inteligência espiritual

Espiritualidade e inteligência espiritual são dois constructos utilizados pela ciência psicológica que são próximos. No entanto, são conceitos distintos. Assim, para Emmons (2000a, 2000b), a espiritualidade diferencia-se da inteligência espiritual; na verdade, mesmo que a espiritualidade seja mais do que uma forma de inteligência, a inteligência espiritual fornece um processo para analisar a espiritualidade de uma forma mais empírica. A espiritualidade é um conceito amplo referindo-se à procura de significado e propósito para a vida, ao passo que a inteligência espiritual é uma capacidade cognitiva, baseada numa aptidão biológica que pode ser melhorada ao longo do tempo e ser usada com propósito, significado e utilidade na vida (Gieseke, 2014).

As noções de funcionalidade e de adaptabilidade diferenciam o construto inteligência espiritual do conceito de espiritualidade. Na verdade, a funcionalidade e adaptabilidade fazem parte da conceptualização da inteligência. Neste contexto, a inteligência espiritual seria definida como a “capacidade para produzir combinações de comportamentos, adquirir e explorar novos conhecimentos e resolver problemas de forma criativa com recurso à espiritualidade” (Jorge, Esgalhado & Pereira, 2016, p. 327).

A opção neste estudo pela inteligência espiritual, e não pelo construto espiritualidade, também assenta no reconhecimento de alguns investigadores (T. F. A. Carvalho, 2016; González, 2009; Silver et al., 2000/2010), e até do próprio Gardner (1993/1995), da importância das inteligências múltiplas em ambientes educacionais, potenciando uma diversidade de abordagens quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

3.2 Inteligência espiritual

Neste subcapítulo⁵⁶, em que analisamos a problemática da inteligência espiritual, abordaremos de forma diacrónica e sinteticamente as diversas teorias da inteligência, desde os primórdios da psicologia até ao presente.

3.2.1 Inteligência – das origens do conceito a Gardner

O conceito de inteligência é ainda hoje algo impreciso, apesar dos esforços levados a cabo pelos investigadores datarem de há mais de um século⁵⁷. Na verdade, os investigadores não conseguiram ainda ultrapassar um conjunto de divergências em torno

⁵⁶ A problemática aqui abordada sobre a inteligência espiritual (do ponto 3.2 ao ponto 3.3) constitui o essencial de um artigo de Roque R. Antunes e Ana Paula Silva, com o título de «Inteligência espiritual: Um bem educativo», na Revista *EduSer*, no n.º 1 do volume 7, de 2015 (Antunes & Silva, 2015b).

⁵⁷ Para um conhecimento mais pormenorizado e historicamente contextualizado sobre a inteligência humana consultar M. J. Afonso (2007).

deste conceito. Daí que Torralba (2010) afirme que a inteligência é uma faculdade “esquiva, astuta, tremenda” (p. 25) e que um tratado científico convencional não faria justiça à complexidade do tema.

Almeida, Guisande e Ferreira (2009), num esforço de sistematizar a problemática em torno da inteligência, referem três conceitos principais que emergem das diversas teorias sobre a inteligência: (a) a inteligência como fator G, uma capacidade geral de aprender significados, estabelecendo e aplicando relações nas diferentes situações de desempenho; (b) inteligência como propriedade do comportamento, designadamente do comportamento adaptativo; (c) inteligência como um conjunto de aptidões, geralmente ligadas ao conhecimento. Neste sentido, fazem três abordagens das posições teóricas referentes à definição de inteligência: abordagem psicométrica, desenvolvimentista e cognitivista. A primeira encontra-se centrada nas aptidões ou traços internos da mente que são inferidos com base nos resultados obtidos pelos sujeitos em testes, pressupondo uma interpretação correlacional e fatorial da inteligência. As outras duas abordagens concebem a inteligência como estruturas e processos inerentes à realização das tarefas, deslocando, assim, o enfoque das aptidões, concebidas na primeira perspetiva, para a análise do funcionamento da inteligência enquanto competente para resolução de problemas, valorizando os contextos dos processos inerentes à realização cognitiva.

O conceito de inteligência foi e, tendencialmente, permanecerá bastante impreciso em termos da sua definição (M. J. Afonso, 2007; A. F. Alves, 2015; Pocinho & Rodrigues, 2011). O objetivo, então, será através de uma perspetiva diacrónica procurar uma melhor compreensão deste constructo.

3.2.1.1 Perspetiva psicométrica

Uma das abordagens mais clássicas do estudo da inteligência é a perspetiva psicométrica, com a criação de testes, instrumentos destinados à sua medição objetiva. Esta perspetiva surgiu, em 1905, em França, com os trabalhos de Alfredo Binet e Théodore Simon, que criaram a primeira escala métrica de inteligência, por encomenda do ministério da instrução pública. Esta escala visava a identificação das crianças com sérias dificuldades na aprendizagem do currículo normal e que, por isso, necessitavam de atenção especial. O teste é constituído por diferentes subtestes organizados por idades, sendo a cotação feita em termos de idade mental, a qual corresponde à média dos desempenhos das crianças com as mesmas idades cronológicas. Este teste foi posteriormente aperfeiçoado pelo psicólogo americano da universidade de Stanford, Lewis Terman, em 1916 e 1937. Terman criou uma nova escala, designada de Stanford-Binet. Esta correspondia à divisão da idade mental da criança pela sua idade cronológica, multiplicada por 100, equação através da qual

se obtinha o quociente de inteligência ou QI. Uma das críticas⁵⁸ a este tipo de testes decorria do facto de fazer incidência essencialmente em capacidades lógicas e linguísticas, no pensamento abstrato e teórico e testando aptidão verbais (inteligência verbal ou conceptual). Outra crítica relaciona-se com a sua pouca adequação para avaliar a capacidade intelectual de adultos (Eysenck, 1982).

Ainda baseado em testes, e subtestes que incidiam em competências tão diversas como a memória, a percepção, a fluência verbal, a lógica, analisados com recurso à análise fatorial, o psicólogo britânico Charles Spearman verificou, em 1927, que as pessoas que tinham melhores resultados num subteste obtinham também, em regra, bons resultados noutras áreas. Nesta base, coloca a hipótese da existência de uma capacidade de inteligência geral – o fator G – que estaria subjacente a todas as funções intelectuais, diferindo de pessoa para pessoa apenas em grau. Na sua teoria inclui também os fatores específicos – fatores S – que corresponderiam a aptidões específicas e que explicariam o facto de uma pessoa ser mais dotada para certo tipo de atividades do que outras.

Mais tarde, estudos realizados por Louis Thurstone, nos Estados Unidos da América, em 1937, levaram-no a concluir a falta de fundamento para a existência do fator G, afirmando, antes, o carácter multifatorial da inteligência. Para tal, aplicou uma bateria de 56 testes de aptidão, submetendo os resultados obtidos à análise fatorial. Da análise dos resultados concluiu pela existência de sete aptidões mentais primárias – aptidões espaciais e visuais, aptidão numérica, compreensão verbal, raciocínio, rapidez percetual e memória. Propôs a substituição da escala de QI por um perfil de capacidades intelectuais que mostrasse os níveis atingidos pelos sujeitos em cada uma das sete capacidades básicas referidas (M. J. Afonso, 2007).

A discordância sobre a inteligência como uma capacidade unitária, expressa na aptidão verbal e no raciocínio lógico-matemático, é também assumida por David Wechsler, psicólogo norte-americano de origem romena. Assim, nos finais da década de 1930, apresenta um teste para adultos – a escala de inteligência de Wechsler para adultos (*WAIS – wechsler adult intelligence scale*). Para elaborar este teste, reduziu substancialmente o peso do material verbal e conceptual, incluindo outros itens que exigiam raciocínio não verbal, contemplando, desta forma, múltiplos aspetos da inteligência. Abandonou a ideia de

⁵⁸ Gould (1981) e Eysenck e Kamin (1981/1982) apresentaram críticas à utilização de testes de inteligência alegando (i) que os testes reforçam a inferioridade dos extratos sociais desfavorecidos e das minorias étnicas; (ii) a existência de práticas fraudulentas na produção psicométrica com vista a justificar crenças políticas pretensamente científicas de certos investigadores; e (iii) que os testes não mediriam aquilo que pretendem medir. Flores-Mendoza, Nascimento e Castilho (2002), defensores convictos do valor dos testes como forma de medida do constructo inteligência, contra-argumentam que “testes que, inicialmente, indicaram a existência de grandes diferenças intelectuais entre grupos humanos conforme a etnia, faixa etária e gênero sexual são os mesmos que atualmente indicam que essas diferenças estão diminuindo. Os testes continuam sendo os mesmos, porém mudaram as condições sociais. Portanto, os testes não criam diferenças intelectuais, apenas as retratam” (p. 17).

idade mental e alterou o significado do QI, este já não compara a idade cronológica com a idade mental, mas mede o grau de afastamento de um resultado em relação à média dos resultados de um grupo, ou seja, indica se se afasta muito, pouco ou nada de tal média. Criou também uma escala de inteligência para crianças (*WISC – wechsler intelligence scale for children*) e outra específica para crianças do nível pré-escolar e 1.º ciclo (Alonso & Balmori, 2004).

Os psicólogos tentaram, assim, encontrar um conceito de inteligência que abarcasse todas as capacidades que ela envolve. Para Feldman (1989/2001), a inteligência é então entendida como a capacidade para compreender o mundo, pensar racionalmente e utilizar eficazmente recursos quando confrontado com desafios. No entanto, outros, como Gardner (1993/1995), defendem que a inteligência é constituída por diferentes tipos de capacidades, o que significa que não se trata de inteligência, mas de inteligências, descrito adiante.

3.2.1.2 Perspetiva desenvolvimentista

A perspetiva desenvolvimentista acentua as diversas formas que a inteligência vai assumindo ao longo do desenvolvimento, tornando-se cada vez mais complexas, particularmente na infância e na adolescência. Piaget (1942/1967) e Vygotsky (1986/2007) são os seus principais representantes.

Piaget (1942/1967) apresenta-nos uma conceção de inteligência bastante diferente da conceção psicométrica, na medida em que se fundamenta na consideração de níveis de organização cognitiva que se estruturam ao longo do desenvolvimento. A inteligência é considerada como uma forma superior de adaptação biológica. À semelhança de qualquer outra função biológica, a função de adaptação da inteligência assenta num processo de evolução estrutural, que é feito por etapas. Para Piaget (1942/1967), o desenvolvimento da inteligência comporta uma série de quatro estádios diferentes; a aquisição do estádio seguinte passa pelo anterior de forma sequencial e invariante. Cada estádio corresponde à aquisição e complexificação de estruturas operatórias que se vão sucedendo, desde o estádio sensório-motor, passando pelo pré-operatório, o das operações concretas e culminando nas operações formais. A inteligência consiste na progressiva formação de um equilíbrio entre um mecanismo assimilador e uma acomodação complementar. Na assimilação, o sujeito lê a realidade, isto é, incorpora o mundo exterior nas suas estruturas internas já construídas e, na acomodação, ele adequa as suas estruturas à nova realidade ou aos novos conhecimentos adquiridos. Este processo é eminentemente ativo, desenrolando-se dinamicamente e tendo como fonte a ação da própria pessoa em interação com o meio ambiente. Há uma aquisição progressiva de mecanismos de tratamento de

informação cada vez mais elaborados (esquemas de ação, como as operações pré-operatórias, as concretas e as formais) e generalizáveis às diversas situações. Nessa construção progressiva da estrutura mental, são considerados quatro fatores que contribuem para explicar este fenómeno em desenvolvimento (Piaget & Inhelder, 1966/1979): (i) a maturação do sistema nervoso central e periférico, através da crescente diferenciação das componentes do sistema nervoso; (ii) a experiência com o mundo exterior, mediante um processo de progressiva interiorização e diferenciação das ações do sujeito sobre o objeto; (iii) a interação com o mundo social, por exemplo, através de experiências socioeducativas do indivíduo; e, por fim, (iv) a equilibração – processo interno do indivíduo que serve a função geral de coordenar o desenvolvimento cognitivo, gerindo e confrontando as estruturas prévias com novas situações.

A importância de Piaget, no estudo da inteligência humana, consiste em ter sido o primeiro estudioso a pormenorizar o desenvolvimento intelectual de crianças e ter afirmado a universalidade e sequencialidade das estruturas mentais (M. J. Afonso, 2007; Cavalieri & Soares, 2007).

Vygotsky e Piaget têm em comum a noção de um sujeito ativo que age sobre o meio e é por ele influenciado. Vygotsky, entretanto, enfatiza a compreensão das funções mentais superiores focalizando a influência do mundo social sobre elas. Almeida et al. (2009) consideram a teoria de Vygotsky como uma teoria sócio-histórico-cultural do desenvolvimento das funções mentais superiores (Vygotsky, 1986/2007). Os fatores cognitivos e o desenvolvimento da inteligência são determinados não apenas por fatores genéticos, mas são antes o resultado das interações com o contexto sociocultural, sendo, portanto, o conhecimento resultante da cooperação com os outros (zona de desenvolvimento proximal) e com o próprio meio cultural. Vygotsky (1986/2007) vincula o indivíduo ao seu meio social que lhe fornece os instrumentos e os signos para o desenvolvimento das atividades psicológicas mediadas, tipicamente humanas, acreditando que a construção do ser humano é baseada na aprendizagem com a interferência do meio social e com a reconstrução individual da experiência e dos seus significados (Cavalieri & Soares, 2007).

3.2.1.3 Perspetiva cognitivista

A abordagem cognitivista da inteligência centra-se “nos processos, nas estratégias ou nos elementos funcionais ou operativos que tornam possível o acto inteligente” (Almeida et al., 2009, p. 9). A psicologia cognitiva, a partir dos anos 60 do século XX, procurou identificar os elementos estruturais, esquemas lógicos e processos de funcionamento da atividade mental na tentativa de criar uma visão sistémica da inteligência baseada em

mecanismos cognitivos, na sua arquitetura e na sua dinâmica. Investigou-se como o sujeito conhece e resolve problemas, que processos mentais são utilizados na aquisição do conhecimento e no desempenho cognitivo, enfocando-se a percepção humana, o pensamento, a memória e a atenção. Esta perspetiva valoriza os aspetos fisiológicos, estabelecendo uma ligação entre o sistema nervoso e a inteligência dos indivíduos. Esta relação foi potenciada pelo desenvolvimento das neurociências que revelou a importância do córtex pré-frontal na elaboração de modelos cognitivos (M. J. Afonso, 2007; Almeida et al., 2009).

Nas abordagens cognitivas, as habilidades mentais geralmente são tidas como sendo reguladas por estruturas operacionais lógicas bastante dissociadas dos contextos socioculturais onde elas se manifestam. Ainda que a interação com o meio-ambiente seja considerada um elemento que possa vir a influenciar a aquisição e o desenvolvimento das estruturas mentais, normalmente não se define claramente tal meio e, tampouco, o tipo de influência que ele exerce sobre as estruturas, processos e esquemas mentais.

3.2.1.4 Perspetivas abrangentes de inteligência

Abordagens mais recentes da inteligência incluem uma dimensão mais abrangente, valorizando o papel das emoções, da criatividade, da flexibilidade cognitiva, com o intuito de ultrapassar os modelos psicométricos que concebem a inteligência e a cognição de forma restritiva.

3.2.1.4.1 Sternberg e a teoria triárquica

Sternberg (1985), com a sua teoria triárquica, enquadra-se também nestas abordagens abrangentes da inteligência. Esta teoria destaca a importância do contexto sociocultural na análise do desempenho, valorizando o papel da cultura na avaliação da inteligência, procurando integrar aspetos como o mundo interno do indivíduo, relacionando-o com o comportamento inteligente, a experiência envolvida na aplicação dos mecanismos mentais na realização de tarefas e a própria experiência externa, contextual, ou seja, em situações da vida diária. A inteligência aqui é entendida como uma capacidade adaptativa e de ajustamento ao meio. A teoria triárquica compreende a inteligência humana no seu mundo interno (aspetos cognitivos), no mundo externo com manifestações socioculturais da inteligência e o mundo experiencial, em que os conteúdos ganham relevância e familiaridade no desempenho cognitivo.

Sternberg (1985) realça três formas distintas da inteligência: (i) a dimensão criativa que destaca a capacidade para ir além dos dados, planeando, criando e inventando ideias novas e originais que permitem resolver problemas novos; (ii) a dimensão analítica que

promove a capacidade para analisar, comparar e avaliar ideias, resolver problemas; e (iii) a dimensão prática que desenvolve a capacidade para transformar a teoria em prática, isto é, a capacidade para transformar as realizações humanas abstratas em produções práticas.

3.2.1.4.2 Gardner e as inteligências múltiplas

Outra perspetiva da inteligência é-nos dada pela teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) que se centra na pluralidade da inteligência numa perspetiva multifacetada. Insurge-se contra uma visão universalista da mente, revelando a sua insatisfação com o conceito de QI, “reconhecendo muitas facetas diferentes e separadas da cognição, reconhecendo que as pessoas têm forças cognitivas diferenciadas e estilos cognitivos contrastantes” (Gardner, 1983, p. 13). Esta perspetiva questiona a “existência de uma inteligência singular, estável e representativa do leque de comportamentos cognitivos” (Almeida et al., p. 130), apostando aquele autor na contextualização e na resolução de problemas como forma de avaliar a inteligência e não em testes padronizados. Gardner (1983) refere-se às inteligências múltiplas para enfatizar um número desconhecido de capacidades humanas diferenciadas, desde a inteligência musical até às inteligências inter e intrapessoal que permitem a compreensão de si mesmo, salientando que estas capacidades são tão importantes quanto as que os psicólogos tinham anteriormente identificado através do QI. Gardner (1983) define, então, a inteligência como a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais. A teoria das inteligências múltiplas aponta para uma origem biológica de cada uma das faculdades mentais, mas requerendo também a interação ambiental e cultural para que a mesma se efetive. Integra na sua teoria apenas aquelas que considera serem universalmente aplicadas à espécie humana.

Assim, Gardner (1983) refere dois aspetos importantes a ter em conta quando queremos definir um conjunto de competências como um tipo de inteligência: os pré-requisitos e os critérios de inteligência. Quanto ao primeiro considera a inteligência como um conjunto de habilidades que permite a resolução dos problemas com que a pessoa se confronta, criando um produto eficaz, valorizado pela cultura onde se integra. Identificou também um conjunto de critérios que permitiam delimitar um determinado tipo de inteligência: i) estudos dos efeitos decorrentes das lesões cerebrais; ii) estudos com «idiotas sábios», sobredotados e outros casos excecionais; iii) existência de mecanismos básicos de processamento de informação; iv) existência de uma história desenvolvimental; v) existência de uma história filogenética; vi) evidência de estudos experimentais; vii) evidência de estudos psicométricos; viii) possibilidade de codificação num sistema simbólico. Só eram consideradas as inteligências que satisfizessem a totalidade destes critérios ou quase todos

eles. Assim, por este processo, Gardner (1983) identificou sete inteligências⁵⁹: musical, linguística, espacial, corporal-quinestésica, lógico-matemática, intrapessoal e interpessoal, tendo encontrado uma base neurológica para todas elas, em regiões específicas do cérebro⁶⁰. Este processo de identificação não ficou encerrado. Mais tarde, Gardner (1999/2003) analisou outros três tipos de inteligência: naturalista, existencial e espiritual. A «inteligência naturalista» foi enquadrada dentro dos oito critérios atrás enumerados, passando assim constituir uma «oitava inteligência». Já no tocante à «inteligência existencial», Gardner (1999/2003) hesita em incluí-la na sua lista, sustentando que falta provar a sua localização cerebral. Ele é frequentemente citado como afirmando que até encontrar essa evidência vai continuar a identificar «oito inteligências e meia». Gardner analisa também a denominada inteligência espiritual apresentando três significados para o termo «espiritual» (Almeida et al., 2009): a) o espiritual como inquietação face às questões cósmicas ou existenciais (donde viemos? quem somos? para onde vamos?); b) o espiritual como expressão do existencial de cada pessoa; c) o espiritual como uma forma de afeto manifestada para com os outros. Apesar destas significações, Gardner usa o conceito de inteligência espiritual muito relacionado, e por vezes de forma indistinta, com o conceito de inteligência existencial. Esta área da inteligência existencial/espiritual, não é ainda, no entender de Gardner, consensual apresentando dificuldades na aplicação dos critérios acima referidos, designadamente a falta de uma base cerebral, pelo que não a considerou como um tipo de inteligência.

A teoria das inteligências múltiplas não ficou isenta de críticas. Uma das principais é a de ter redefinido o “termo inteligência de modo a incluir o que chamo propriamente de talentos” (Herrnstein & Murray, 1994, p. 18). Também Sternberg (1988) já havia tecido semelhante crítica ao afirmar que a maioria das inteligências propostas não seriam mais do que talentos, particularmente as inteligências musicais e cinestésicas, sustentando que

⁵⁹ Recentemente investigadores têm proposto outro tipo de inteligências. Assim, Lennick e Kiel (2005/2009) referem-se a uma inteligência moral para caracterizar grandes líderes que não sacrificam a sua integridade moral em prol do lucro e que mantêm os mais elevados padrões éticos. As suas decisões são guiadas pelo que os autores chamam de inteligência moral. Também investigações no campo das neurociências e da psicologia, levaram o docente e *coach* Shirzad Chamine (2012/2013), inspirado na psicologia positiva, a apresentar uma nova inteligência: o QP, Quociente de inteligência Positiva, sendo que este tipo de inteligência possibilita a ultrapassagem de hábitos de pensamento negativo e, assim, desenvolver o potencial de cada um. No entanto, é questionável se se trata verdadeiramente de novos tipos de inteligência. Com efeito, os seus autores não apresentam os fundamentos epistemológicos da constituição deste novo tipo de inteligências nem na linha de Gardner (1993/1995), nem apresentam novos critérios de discussão à comunidade científica, pelo que não parecem satisfazer as exigências da constituição de novos tipos de inteligência.

⁶⁰ Ao serem realizadas atividades de acordo com o funcionamento do cérebro estamos a promover a aquisição de uma grande diversidade de competências, ou na perspetiva de Gardner (1993/1995), múltiplas inteligências, fazendo uso de um maior número possível de sentidos, através do movimento, de efeitos visuais, da música e outras situações como o humor ou a exploração de novidades (Mateus, 2016).

alguém com pouca ou nenhuma habilidade musical pode funcionar bem na sociedade, enquanto que alguém com défices linguísticos certamente terá maiores problemas para funcionar normalmente. Face a estas críticas, Gardner (1999/2003) argumenta ter utilizado intencionalmente o conceito de inteligência para se referir a esses «talentos», provocando assim polémica e interesse pela temática.

A ideia defendida por Gardner (1983) de que as inteligências múltiplas são autónomas e independentes é também contestada por Sternberg (1988) para quem algumas análises fatoriais mostraram que as oito inteligências de Gardner estão inter-relacionadas, designadamente uma forte correlação existente entre as inteligências lógico-matemática e a espacial.

Outra crítica é feita por H. Morgan (1996) que, examinando a relação entre o fator G de Spearman e as inteligências múltiplas de Gardner, conclui que Gardner (1983) não tinha descoberto nada de novo, mas apenas reenquadrado e reorganizado o que anteriormente tinha sido descrito como estilos cognitivos, ou seja, esta teoria das inteligências múltiplas poderia ser construída como aspetos ou fatores da inteligência geral ou fator G de Spearman.

Outra das críticas é ainda o facto da seleção das supostas inteligências ter por base a sua importância cultural, sem fornecer provas consistentes baseadas em estudos antropológicos (Herrnstein & Murray, 1994). Gardner (1999/2003) refuta esta observação, esclarecendo que as inteligências foram identificadas e delineadas a partir de dados empíricos de diferentes áreas como as neurociências, a psicologia e a antropologia. Isto apesar de o próprio Gardner (1983) ter reconhecido a necessidade de mais estudos científicos e ter feito sucessivas reformulações da sua teoria das inteligências múltiplas (Gardner, 1999/2003, 2006).

Apesar de todos estes aspetos críticos, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) tem-se mostrado útil em diversos contextos. Vários autores afirmam que esta teoria representa uma nova e interessante visão das capacidades mentais e habilidades, sendo nos educadores e teóricos da educação que a teoria das inteligências múltiplas tem tido mais eco (T. F. A. Carvalho, 2016; I. M. A. Gonçalves, 2014; González, 2009; Mateus, 2016; Silver et al., 2000/2010). Gardner (1993/1995, 2006) discute as implicações para ambientes educacionais, sendo que a teoria das inteligências múltiplas fornece aos educadores e professores uma multiplicidade de abordagens, quanto ao processo de ensino-aprendizagem.

3.2.1.4.3 Goleman e a inteligência emocional

A expressão inteligência emocional, apesar de utilização corrente, é recente na literatura científica. Mayer e Salovey (1993) reivindicam a paternidade deste conceito e definem inteligência emocional como a capacidade para supervisionar emoções pessoais e interpessoais, com o fim de regular e orientar os pensamentos e as ações, identificando um conjunto de quatro dimensões: (i) a perceção de emoções e a sua expressão; (ii) a assimilação de experiências emocionais; (iii) a classificação, análise e compreensão de emoções; e (iv) a monitorização e regulação reflexiva de emoções. Nesta ordem de ideias, Bar-On (1997) caracteriza a inteligência emocional como sendo um conjunto de “capacidades, competências e *skills* que influenciam a habilidade para lidar com sucesso com as exigências e pressões do meio ambiente” (p. 14), identificando cinco conjuntos de competências: i) intrapessoais; ii) interpessoais; iii) comportamentos adaptativos; iv) gestão de *stress*; e v) disposições gerais.

Goleman (1995/1997) define a inteligência emocional como um conjunto de capacidades endógenas de cada indivíduo que lhe permite gerir as suas emoções e explorar um potencial para estabelecer relacionamentos positivos. Ou seja, é uma aptidão, uma capacidade central de raciocinar com emoção, e indica um potencial, para o qual o organismo ou a pessoa, está *a priori* dotado para concretizar (Veiga Branco, 2005). Na explicitação do seu modelo de inteligência emocional, Goleman (1995/1997) apresenta cinco domínios ou capacidades sobre os quais assenta a definição de um conceito de inteligência: autoconsciência (ou autoperceção); autorregulação (ou gestão das emoções); automotivação; empatia e gestão das emoções em grupo (ou aptidões sociais). As primeiras três são competências pessoais e determinam a forma como nos gerimos a nós próprios; as duas últimas são do domínio das competências sociais e determinam a forma como lidamos com os relacionamentos. Estas cinco habilidades só se tornaram ações através da concretização de um conjunto de vinte e cinco «destrezas» ou dimensões da competência emocional, a saber: autoconsciência emocional, autoconfiança, autodomínio, inspirar confiança, ser consciencioso, adaptabilidade, inovação, vontade de realização, empenho, iniciativa, compreender os outros, orientação para o serviço, desenvolver os outros, potenciar a diversidade, consciência política, influência, comunicação, gestão de conflitos, liderança, catalisador da mudança, formação de vínculos, colaboração e cooperação e capacidades de criar sinergias de grupo. No âmbito de cada uma destas vinte e cinco dimensões da competência emocional, existe um tipo de comportamentos associados que caracterizam cada uma delas. É a mobilização destes comportamentos que possibilita a realização das cinco capacidades da inteligência emocional (Almeida et al., 2009).

Goleman (1995/1997) sustenta que aquelas capacidades são (i) *independentes* entre si, ou seja, cada uma delas tem contribuições únicas para o desempenho no trabalho; (ii) *interdependentes*, isto é, cada uma se apoia, até certo ponto, na outra com muitas interações fortes; (iii) *hierárquicas*: as competências da inteligência emocional assentam umas nas outras (Veiga Branco, 2005); por exemplo, a autoconsciência é crucial para o autodomínio e a empatia; o autodomínio e a autoconsciência contribuem para a automotivação; as primeiras quatro capacidades, todas elas funcionam nas competências sociais, necessárias mas não suficientes: possuir uma das capacidades de inteligência emocional não garante que as pessoas desenvolvam ou exibam as competências associadas, tais como a colaboração ou a liderança.

3.3 A inteligência espiritual como constructo – desenvolvimentos

A inteligência espiritual só muito recentemente surgiu como constructo académico, encontrando-se ainda na sua infância e, por isso, não gerou ainda um corpo teórico consensual de conhecimentos que lhe permita uma maior divulgação no mundo da ciência. A investigação nesta área ainda está limitada a um número restrito de investigadores, devendo-se, em parte, ao facto da espiritualidade ser uma área nem sempre fácil de compatibilizar com os modelos experimentalistas e quantificáveis da realidade que dominam a ciência contemporânea (Green & Noble, 2010). No entanto, existe já um considerável número de autores que abordam a temática da inteligência espiritual. O Quadro 11 apresenta uma sistematização de definições de inteligência espiritual.

Quadro 11
Definições de Inteligência Espiritual

Descrição	Autores
Inteligência espiritual é uma capacidade para identificar e organizar habilidades e competências necessárias para o uso adaptativo da espiritualidade, isto é, a utilização de «informação espiritual» para facilitar a resolução de problemas e conseguir a realização dos nossos objetivos.	Emmons (1999)
Inteligência espiritual, QEs, é a inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e de valor, a inteligência com que podemos colocar as nossas ações e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e rico, a inteligência com que podemos inferir que uma determinada rota de ação ou caminho de vida tem mais sentido que qualquer outro.	Zohar e Marshall (2000/2004a)
Inteligência espiritual é uma capacidade de fazer perguntas fundamentais sobre o significado da vida e experimentar simultaneamente a conexão perfeita entre cada um de nós e o mundo em que vivemos.	Wolman (2001/2002)
Inteligência espiritual é a capacidade para compreender em profundidade as questões existenciais (quem sou?, porque estou aqui?), e para reconhecer múltiplos níveis de consciencialização, conectando-se com o transcendente, a humanidade, a natureza e tudo o que existe.	Vaughan (2002)

Descrição	Autores
Inteligência espiritual está relacionada com o desenvolvimento da autoconsciência, do sentido da interconexão de todas as coisas e da relação com um alto propósito na vida.	Tisdell (2003)
Inteligência espiritual é a capacidade para mostrar habilidades espirituais e recursos para melhor identificar, encontrar um significado, e resolver problemas existenciais, espirituais e práticos.	Nasel (2004)
Inteligência espiritual é a capacidade de aplicar e incorporar recursos e qualidades espirituais para melhorar a vivência quotidiana e o bem-estar.	Amram (2007)
Inteligência espiritual é um conjunto de capacidades mentais que contribuem para a consciencialização, integração e aplicação adaptativa dos aspetos não-materiais e transcendentais da nossa existência.	King (2008)
Inteligência espiritual é caracterizada pelas capacidades de busca de sentido da existência e sabedoria, de autoconhecimento e de autotranscendência que faz com que o ser humano vá mais além, superando, assim, limites constantemente.	Torralba (2010)
Inteligência espiritual é a capacidade de agir com sabedoria e compaixão, mantendo uma paz interior e exterior, independentemente da situação.	Wigglesworth (2012)
Inteligência espiritual é a capacidade de procurar um sentido para a vida e para o trabalho, com vista à resolução de problemas diários, esforçando-se por obter uma vida digna.	Gieseke (2014)
Inteligência espiritual inclui adaptabilidade e resolução de problemas visando um maior crescimento nos campos cognitivo, emocional, moral, interpessoal, e ajudando a criar harmonia e integração com os factos e com o meio ambiente interno e externo.	Sayadi e Soleimani (2015)

Apesar das definições serem ligeiramente diferentes, vários autores concordam que a inteligência espiritual se relaciona com a capacidade de procurar sentido⁶¹, significado e

⁶¹ Para Frankl (1946/2012, 1974/1989), fundador da logoterapia, a ciência do sentido, a procura de sentido não é (apenas) um produto da cultura, nem um fenómeno artificial, mas antes, emerge do mais íntimo do ser humano, como uma necessidade primária, como uma pulsão fundamental. Este autor refere-se à *vontade de sentido*, a mais humana de todas as necessidades humanas, como um desejo fundamental de todo o ser humano, que lhe permite ultrapassar o vazio existencial (v.g., a apatia de existir, a incapacidade de aceitar-se a si mesmo e aos outros) pela busca de uma existência com significado que dê sentido, significado e razões para que a vida mereça ser vivida. Ele crê que o ser humano está dotado de uma autocompreensão pré-reflexiva que irá orientá-lo para um sentido: (i) ao fazer ou criar algo, (ii) ao experimentar algo ou ao amar uma pessoa, e (iii) ao saber transmutar a tragédia pessoal em vitória. A procura de sentido é, portanto, na ótica deste autor, a primeira motivação da vida, sendo esta procura que nos torna os seres espirituais que somos. Posição próxima desta é corroborada por Cortina (2010, 2013), para quem as sociedades contemporâneas se caracterizam, sobretudo, por uma crise de sentido que torna incapaz de motivar vontades, tornando difícil o compromisso e a realização de projetos comuns.

A psicoterapia de Frankl (1982/1991) insere-se no movimento da psicologia transpessoal caracterizado pela sacralização da vida quotidiana, transcendência do eu, experiência mística, estados alterados de consciência e prática de meditação oriental. A dimensão do transpessoal abrange as experiências em que o ser humano se expande para além do individual e do pessoal, procurando atingir a dimensão espiritual e transcendente; enquanto que o movimento humanista da psicologia colocava a tónica na autorrealização, o movimento transpessoal acentuava a capacidade

propósito na vida e no trabalho, para descobrir interconexões entre as várias dimensões da existência e usar esse conhecimento para resolver problemas diários, diligenciando por uma vida melhor (Amram, 2007; Emmons, 1999; King, 2008; Nasel, 2004; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a).

O autor das inteligências múltiplas, mesmo nas revisões posteriores do modelo (Gardner, 1993/ 1995, 1999/2003, 2006), não assumiu a inclusão da inteligência espiritual naquela teoria. No entanto, esse facto não impediu que um conjunto de teóricos e investigadores das mais diversas partes do mundo tivesse vindo a defender o seu reconhecimento como um tipo autónomo de inteligência humana (Albertini, 2012; Amram, 2007, 2009; Howell, 2005/2006; Bhoslay, 2016; Dougherty, 2011; Emmons, 1999, 2000a; Geary III, 2013; Gieseke, 2014; Golovina, 2016; Hamid, Juhdi, Ismail & Abdullah, 2016; Hildebrandt, 2011; Mohammadi & Motlagh, 2016; Howard, Guramatunhu-Mudiwa & White, 2009; King, 2008; King, Mara & DeCicco, 2012; Mahasneh, Shammout, Alkhazaleh, Al-Alwan & Abu-Eita, 2015; Manghrani, 2011; Nasel, 2004; Noble, 2001; Portal, 2007, 2008; Portal & Andrade, 2012; Portal, Goulart, Bermudez, Chagas, Vieira, Ross et al., 2006; Rossiter, 2006; Sinetar, 2000; Sisk & Torrance, 2001; Smartt, 2014; Sokhandani, Mohammadalipoor, Jobanehm & Nejatinejad, 2016; Sozo, 2014; Tisdell, 2003; Torralba, 2010, 2012; Varghese & Chirayath, 2016; Vaughan, 2002; Wigglesworth, 2012; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a, 2004b; Zorzan, 2009).

De seguida, apresenta-se uma análise de autores cujas perspetivas contribuíram significativamente para a implantação e consolidação deste novo constructo na psicologia: a inteligência espiritual.

3.3.1 Emmons e a emergência da inteligência espiritual (1999)

Emmons (1999), neuropsicólogo da universidade da Califórnia, baseia-se nos critérios de Gardner (1983) para a definição de uma inteligência e argumenta que a espiritualidade pode ser vista como uma forma de inteligência⁶², porque ela prevê o

humana para a autotranscendência. O facto de o fundador da logoterapia defender a aceitação de um significado da vida humana, mesclado de uma espiritualidade difusa indissociável da fé religiosa, tornaram-no alvo de críticas no seio da comunidade científica (Appolloni, 2015).

⁶² Em 2000, o número um do volume 10 do *The International Journal for the Psychology of Religion* é inteiramente dedicado ao tema da inteligência espiritual. Neste volume estabelece-se um confronto entre Emmons (2000a, 2000b) que defende o estatuto de inteligência para a espiritualidade e outros que se lhe opõem, como Gardner (2000), que mantém uma atitude cética em relação à possibilidade de uma inteligência espiritual, preferindo até a designação de inteligência existencial, mas a quem também não reconheceu como nova inteligência. Também Mayer (2000) argumenta tratar-se antes de uma consciência espiritual, estruturada através de determinadas atividades, como a meditação e a contemplação, e que a capacidade de transcendência, referida por Emmons (2000a), e a habilidade para entrar em estados mais elevados de consciência, seriam antes o resultado de uma consciência dirigida e não de uma inteligência. Na mesma linha de pensamento se encontra Kwilecki (2000) que se opõe à espiritualidade como inteligência, argumentando que as componentes da inteligência

funcionamento e a adaptação, assim como oferece recursos que permitem às pessoas resolver problemas e atingir metas. Por outras palavras, a espiritualidade está baseada em habilidades e capacidades de grande relevância nas operações da mente humana que geram resultados valiosos. Segundo Emmons (2000a), a inteligência espiritual obedece aos oito critérios indicados por Gardner (1983) devendo, por isso, ser incluída no espectro das inteligências múltiplas. Na descrição do que entende por este tipo de inteligência, Emmons (1999) utiliza a expressão *Ultimate Concern* – preocupação última, referindo-se a um envolvimento existencial denso de significado e de sentido. Esta forma de inteligência possibilita ao ser humano estabelecer um contacto profundo consigo mesmo, com o mundo e com os factos da vida, encontrando nisto uma forma de realização cognitiva que merece a adjetivação de «espiritual» (L. M. K. Silva, 2001). A inteligência espiritual é aquela capacidade que abarca a transcendência do eu, o sentido do sagrado e os comportamentos virtuosos (Emmons, 2000a). Este autor também concebe este tipo de inteligência como o uso adaptativo que fazemos da informação espiritual para facilitar a vida quotidiana, resolver problemas e conseguir a realização dos nossos propósitos. Capacita-nos para utilizar recursos espirituais que permitam solucionar problemas da vida e comportarmo-nos de um modo virtuoso, assumindo as responsabilidades da vida.

Emmons (2000a) sugere cinco habilidades como sendo componentes essenciais que caracterizam a inteligência espiritual: (i) capacidade de transcendência do físico e do quotidiano; (ii) capacidade para entrar em elevados estados espirituais da consciência; (iii) a capacidade de investir em atividades diárias, eventos e relacionamentos com um sentido do sagrado, isto é, capacidade para sacralizar a experiência quotidiana; (iv) capacidade de utilizar recursos espirituais para resolver problemas da vida; e (v) capacidade de se envolver em comportamento virtuoso ou de ser virtuoso para mostrar perdão, para expressar gratidão, para ser humilde, para mostrar compaixão e sabedoria. Defende Emmons (2000a) que estas cinco habilidades estão em consonância com os critérios propostos por Gardner (1983) para a inclusão de uma inteligência no rol das inteligências múltiplas. Assim, enquadra a inteligência espiritual na evolução biogenética do comportamento, julgando haver uma influência genética nos estados espirituais. Mas refletindo melhor esta caracterização de inteligência espiritual, Emmons (2000b) retirou a quinta dimensão da sua definição por considerar que mais do que uma capacidade mental se tratar de um comportamento moral e ético, o de ser virtuoso (Gieseke, 2014), não fazendo parte dos critérios para a definição de uma inteligência. Segundo Emmons (2000a), a inteligência

espiritual, defendidas por Emmons (2000a), apenas constituem uma ferramenta descritiva para o estudo da religião pessoal, na medida em que individualmente e/ou em conjunto, aquelas componentes identificam elementos comuns e importantes para o crescimento e expressão de piedade religiosa de um indivíduo.

espiritual satisfaz todos os critérios de Gardner, complementando que esta é um fator de crescimento positivo das pessoas e, conseqüentemente, da sociedade.

3.3.2 Zohar e Marshall – consagração do termo inteligência espiritual (2000)

O conceito de inteligência espiritual foi cunhado, segundo Torralba (2010), no ano de 2000, por Danah Zohar, professora da universidade de Oxford e por Ian Marshall, psiquiatra da universidade de Londres. Depois da inteligência racional, que usamos para resolver problemas lógicos ou estratégicos, utilizada durante a primeira metade do século XX, e da inteligência emocional, proposta por Goleman na década de 90 do século passado, que nos dá consciência dos nossos sentimentos e também dos outros, aqueles investigadores revelam-nos uma terceira inteligência – a inteligência espiritual. Zohar e Marshall (2000/2004a) definem, assim, a inteligência espiritual⁶³ como a “inteligência com que lidamos e resolvemos problemas de sentido e de valor, a inteligência com que podemos colocar as nossas acções e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e rico” (p. 16). Por eles, a inteligência espiritual foi descrita como a inteligência suprema, colocando-a no topo da hierarquia, seguidas das inteligências emocional e racional. Apoiando-se em investigações neurológicas, Zohar e Marshall (2000/2004a) sugerem que a inteligência espiritual representa o processo terciário do cérebro: o pensamento unificador⁶⁴. Este processo terciário combina os processos de inteligências racional e emocional, a fim de “reenquadrar ou recontextualizar a nossa experiência, e . . . assim, transformar a nossa compreensão desta” (Zohar & Marshall, 2000/2004a, p. 79), permitindo maior conhecimento de natureza moral e espiritual. A inteligência espiritual

⁶³ Zohar e Marshall (2004b) referem-se também ao capital espiritual, por contraposição ao capital material e ao capital social. O capital material significa dinheiro para investir, gastar, adquirir vantagens materiais, poder e influência e buscamos esse tipo de capital com a nossa inteligência racional. O capital social é a riqueza que cria oportunidades para as comunidades agirem com eficiência na procura do bem-estar geral, ou seja, a capacidade das pessoas trabalharem juntas em grupos e organizações para o bem comum, assente na confiança que temos uns nos outros e em valores partilhados. A inteligência emocional, enquanto capacidade para entendermos as nossas emoções e as dos outros e as situações sociais em que estamos inseridos, é alicerce deste tipo de capital. O capital espiritual é a riqueza de significado com a qual podemos viver, que enriquece os mais profundos aspetos da vida, extraída de motivações, princípios, valores e propósitos profundos não-sectários encontrados em qualquer ser humano. Está assente na inteligência espiritual e torna a sociedade mais sustentável na medida em que promove qualidades que incluem uma visão mais ampla, espontânea, flexível e a capacidade de agir com base em convicções pessoais e profundas (Zohar & Marshall, 2004b).

⁶⁴ Este pensamento unificador da inteligência espiritual assenta nas oscilações neurais síncronas de 40 Hz (ciclos por segundo), responsáveis pela ligação das características percebidas, unificação perceptual, unindo todas as informações do cérebro, tornando-se um centro “unificador e outorgador de sentido” (Zohar & Marshall, 2000/2004a, p. 19). Os outros dois sistemas estão relacionados com a razão, com o tipo de pensamento em série, lógico, linear assente nos tratos neurais e com a emoção, ligada ao pensamento associativo, assente nas redes neurais.

facilita a tomada de decisão e o reconhecimento de escolhas com maior significado, o que sugere um potencial de adaptação e resolução de problemas. Zohar e Marshall (2000/2004a) relacionam a inteligência espiritual com raciocínio moral, afirmando que a inteligência espiritual “dá[-nos] o nosso sentido moral” (p. 17), sendo usado para “lutarmos por questões de bem e de mal” (p. 17). Para estes investigadores, as pessoas que cultivam esta forma de inteligência estão mais recetivas e abertas à diversidade, tendo uma grande tendência a perguntar-se pelo *porquê* e o *para quê* das coisas, buscando respostas fundamentais e sendo capazes de enfrentar as adversidades da vida. Neste sentido, as pessoas espiritualmente inteligentes procuram uma conceção do mundo, tendem a valorizar as suas ações e o seu percurso, bem como as suas opções de vida.

Que novidade traz a teoria da inteligência espiritual⁶⁵ à teoria das inteligências múltiplas? Esta questão é abordada por Zohar e Marshall (2000/2004a) que consideram a inteligência espiritual como a “base necessária para o funcionamento eficaz tanto da inteligência racional como da inteligência emocional. É a nossa inteligência suprema” (p. 16), integrando todas as nossas inteligências. Argumentam que os seres humanos são seres essencialmente espirituais porque levados pela necessidade de fazer grandes indagações: por que nascemos? qual é o significado da nossa vida? o que, de facto, pretendemos alcançar com este ou aquele projeto? O que faz com que a vida valha a pena ser vivida? A inteligência espiritual permite-nos, pois, ver melhor o contexto em que acontecem os eventos e a ter uma visão mais ampla das coisas, possibilitando **integrar** os muitos fragmentos das nossas vidas e das nossas atividades (Zohar & Marshall, 2004b). Assim, nem a inteligência racional nem a inteligência emocional, separadamente ou em combinação, são suficientes para explicar a complexidade da inteligência. Com a inteligência racional, lógica e linear, resolvemos problemas lógicos e estratégicos. A inteligência emocional dá-nos consciência dos nossos sentimentos e também dos das outras pessoas, permitindo-nos julgar em que situação nos encontramos e comportarmo-nos apropriadamente dentro do contexto desta ou daquela situação. Ao passo que a inteligência espiritual permite aos seres humanos serem criativos, perguntar se querem estar nessa

⁶⁵ Na definição de inteligência espiritual dada por Wigglesworth (2012), “capacidade de agir com sabedoria e compaixão, mantendo uma paz interior e exterior, independentemente da situação” (p. 8), esta autora defende que a inteligência espiritual vai para além da inteligência emocional a qual nos permite ter empatia para com o outro; porém, a inteligência espiritual mais que simples empatia é compaixão, pois, passa por sentir o sofrimento do outro e, espontaneamente ter vontade de ajudar a aliviar esse sofrimento, guiado pela sabedoria, ou seja, pressupõe o reconhecimento de uma mesma dignidade que deve ser respeitada, e na perceção de que a humanidade de cada um só pode realizar-se na inter-relação social e afetiva com os outros (Pires, 2015; Wigglesworth, 202). A atitude compassiva tem, pois, subjacente abnegação sábia e desinteressada que leva a ver o outro como tendo exatamente o mesmo direito que nós à autorrealização e à felicidade. Wigglesworth (2012) argumenta que a inteligência espiritual é uma inteligência integradora que liga e amplia as capacidades racionais e emocionais o que nos permite assumir maior responsabilidade pelo nosso próprio crescimento em todas as suas múltiplas dimensões.

situação particular, mudar de regras e alterar situações. Implica trabalhar e viver no limite⁶⁶, nas fronteiras da situação, permitindo conduzi-la. A inteligência emocional fala das emoções, enquanto que a inteligência espiritual se relaciona com o que algo significa para nós, e não apenas como as coisas afetam a nossa emoção e como reagimos a isso. Assim, na ótica da inteligência espiritual, estar e viver no limite faz-nos criativos, com capacidade de auto-organização, tornando-nos mais abertos e adaptáveis para reinventar o presente, integrando o passado e projetando o futuro. Na verdade, a inteligência espiritual é também uma inteligência

complexa adaptável equilibrada⁶⁷ à beira do caos e é por isso que ela pode formar e romper paradigmas e dissolver modelos fixos de pensamento ou comportamento. . . necessária em tempos de crise, quando as nossas atitudes habituais fracassam e quando há necessidade de algo de novo e criativo. (Zohar & Marshall, 2004b, pp. 112-113)

Zohar e Marshall (2000/2004a) apresentam-nos ainda as características de um quociente espiritual, QEs, desenvolvido: (i) capacidade de ser flexível; (ii) um elevado grau de consciência de si próprio; (iii) capacidade de enfrentar e usar o sofrimento (v.g., V. Frankl); (iv) capacidade de enfrentar e transcender a dor; (v) qualidade de ser inspirado por visões e valores; (vi) relutância em causar mal desnecessário; (vii) uma tendência para ver as ligações entre diversas coisas, de forma holística; (viii) uma marcada tendência para perguntar “porquê?” ou “então, se?” e procurar respostas essenciais; e (ix) facilidade para trabalhar contra as convenções (estar contra a cultura de multidões).

A inteligência espiritual permite, pois, aceder a significados profundos, questionando-se pelo sentido da existência e das suas mais elevadas motivações. É a inteligência do eu profundo, aquela que enfrenta as grandes questões da existência, buscando para estas respostas credíveis e razoáveis.

⁶⁶ O «limite» é uma expressão da teoria do caos, uma ciência que descreve o comportamento imprevisível das coisas, como a meteorologia, os batimentos cardíacos humanos, as colmeias, as bolsas de valores. Na teoria do caos, o limite é o ponto de confluência da ordem e do caos, do conhecido e do desconhecido. Na natureza, é o sítio onde tem lugar a criatividade e auto-organização; é onde se cria nova informação (Zohar & Marshall, 2004b).

⁶⁷ Os sistemas complexos adaptáveis possuem características que são responsáveis pelo seu modo único e criativo de operar no mundo, características essas consideradas princípios de transformação dentro do sistema. São dez esses princípios: (i) *instabilidade contida* – instabilidade que fica entre a ordem e o caos; (ii) *auto-organizadores* – auto-organização em diálogo com o ambiente; (iii) *emergentes* – estes sistemas são maiores que a soma das partes e esse todo emerge à medida que o sistema se adapta ao ambiente e se desenvolve; (iv) *holísticos* – cada parte está entrelaçada com todas as outras e se impõe sobre elas; (v) *adaptáveis* – mantem um diálogo mutuamente criativo com um ambiente ao qual é internamente sensível; (vi) *mutações evolutivas* – mutações desempenham um papel criativo na estrutura final futura que emergirá desses sistemas; (vii) *destruídos pelo controle externo* – a ordem interna e o seu equilíbrio são destruídos quando tentamos impor algum tipo de controle externo; (viii) *investigadores* – estes sistemas estão constantemente explorando o seu possível futuro; (ix) *recontextualizadores* – reestruturam-se, recontextualizando os limites, as qualidades do seu ambiente; (x) *ordem a partir do caos* – criam ordem a partir do caos, trazendo novas formas para campos ainda desestruturados (Zohar, 1990/2000; Zohar & Marshall, 2004b).

3.3.3 Wolman e a criação do *PSI – PsychoMatrix Spirituality Inventory* (2001)

O psicólogo clínico, Richard Wolman, durante muitos anos professor da faculdade de medicina da universidade de Harvard, em Boston, nos Estados Unidos da América, propõe, a partir da análise dos critérios de Gardner (1983), uma conceção mais alargada de inteligência, inclusive de inteligência espiritual que obedeça à seguinte sequência: percepção, conhecimento, compreensão e satisfação emocional/ação. A inteligência começa com a percepção que pressupõe a capacidade de experienciar, ver, ouvir, sentir, tocar, cheirar, «notando» que algo está a acontecer no mundo interior ou exterior, aplicando-se este critério também às experiências espirituais, como por exemplo, a habilidade de notar, sentir e perceber a sensação de transcendência (Wolman, 2001/2002). O passo seguinte, na formulação de uma inteligência, é o conhecimento de que uma experiência ocorre e esse conhecimento se justapõe a experiências passadas ou padrões internos. Segue-se a compreensão que permite tornar as experiências e conhecimentos significativos. A componente final da inteligência é a satisfação emocional de uma experiência compreendida e que conduz à ação. Assim, segundo Wolman (2001/2002), através dos componentes referidos da inteligência, é “possível analisar o constructo de inteligência espiritual e amarrá-lo a uma sequência de desenvolvimento ao longo do período de vida de uma pessoa” (p. 131).

Para Wolman (2001/2002), a inteligência espiritual está relacionada principalmente com a formulação de questões existenciais e a compreensão do significado das experiências e dos relacionamentos. Wolman (2001/2002) considera que a inteligência espiritual representa “a capacidade humana de fazer perguntas fundamentais sobre o sentido da vida, e simultaneamente experimentar a profunda ligação entre cada um de nós e do mundo em que vivemos” (p. 111), que permite uma conexão que nos sustenta e fortalece nos momentos mais difíceis da existência. Este autor defende que a inteligência espiritual é muito mais do que um conjunto de habilidades de solução de problemas. Defende, antes, ser uma força vital existente em todos nós que permite um maior sentido de conexão entre as pessoas.

Um dos contributos importantes de Wolman (2001/2002), validando um dos critérios exigidos por Gardner (1983) para a definição de uma inteligência, foi a construção de uma escala de inteligência espiritual: o *PSI, psychomatrix spirituality inventory*⁶⁸, um sistema para

⁶⁸ O *PSI* é resultante de um estudo-piloto aplicado, no final da década de 90 do século passado, a 714 indivíduos, participantes de congressos sobre consciência mente/corpo, cura, práticas espirituais, provenientes de diferentes partes dos EUA. Mais de metade tinha formação superior, incluindo advogados, médicos, professores, empresários, com idades diferenciadas, sendo que as mulheres estavam em percentagem superior. Responderam a 80 itens. Submetido a processo estatístico de

avaliar os níveis e as áreas de espiritualidade no contexto da vida de cada um. Já Emmons (2000a) tinha sugerido que a inteligência espiritual poderia ser medida mostrando os efeitos de comportamentos espirituais. Com o *PSI*, o autor pretende documentar o funcionamento da inteligência espiritual de uma forma direta servindo-se de um instrumento claro e objetivo, baseado estritamente no comportamento, atividade e experiência relatados pelos indivíduos. O *PSI* é um inventário assento no relato das próprias pessoas, procurando captar não as crenças, mas antes a experiência consciente e real dos indivíduos em termos do que fazem, sentem ou pressentem.

Da análise deste inventário, resultaram sete fatores comuns à experiência espiritual humana: divindade, diligência, intelectualidade, comunidade, trauma, percepção extra-sensorial e espiritualidade na infância. Segundo Wolman (2001/2002), o principal resultado deste estudo está no facto da espiritualidade poder ser estudada e sete fatores emergirem da análise fatorial dos dados. Refere ainda haver uma correlação positiva dos pontos alcançados com o aumento da idade, sendo que as mulheres apresentam resultados mais elevados que os homens, de uma forma estatisticamente significativa. Na ótica deste investigador, a análise dos resultados obtidos no *PSI* permite-nos identificar padrões que regem a nossa espiritualidade e melhorá-los, caso seja esse o nosso desejo, facilitando, assim os nossos relacionamentos pessoais e com o mundo.

3.3.4 Nasel e a *SIS – Spiritual Intelligence Scale* (2004)

Dagmar Nasel, na sua tese de doutoramento em psicologia educacional, apresentada na universidade do sul da Austrália, em Salisbúria, Adelaide, em 2004, defende uma ideia de inteligência espiritual que reflete as perspetivas de Emmons (2000a), Zohar e Marshall (2000/2004a) e Wolman (2001/2002), procurando também incorporar os contributos dos valores do cristianismo e da espiritualidade da *new age*.

Nasel (2004) descreve a inteligência espiritual como a aplicação de habilidades espirituais em determinados contextos. A inteligência espiritual representa, assim, “a capacidade para mostrar as suas habilidades espirituais e recursos para melhor identificar, encontrar um significado, e resolver problemas existenciais, espirituais e práticos” (Nasel, 2004, p. 44). A perspetiva de Nasel (2004) enfoca a aplicação da inteligência espiritual na busca do sentido, do propósito da vida e da compreensão existencial, sugerindo que a inteligência espiritual está “mais relacionada com a intuição, o *insight* e a sabedoria do que

análise fatorial emergiram sete fatores com consistência estatística. O autor publicou os resultados/inventário, em setembro de 1997, no *New Age Journal*. Milhares de leitores preencheram o *PSI*, assim como uma grande parte dos seus alunos universitários e, ainda, muitas outras pessoas de clínicas de psicólogos e de médicos, permitindo, assim, que a sua amostra se tornasse mais representativa e a escala pudesse ter sido melhorada.

com a educação secular e o conhecimento factual” (p. 45). Este investigador sugere ainda que a inteligência espiritual envolve não somente aspetos cognitivos, mas também componentes relacionados com a experiência, excedendo, assim, os critérios para a definição de inteligência, propostos por Gardner (1983).

No seu estudo empírico, Nasel (2004) constrói também uma escala de inteligência espiritual (*spiritual intelligence scale – SIS*) tendo validado 17 dos 21 itens do estudo preliminar. Baseado nas descobertas em torno da aplicação desta e doutras escalas⁶⁹, este investigador pode concluir que a aplicação destes instrumentos terão implicações para um desenvolvimento futuro de uma teoria da inteligência espiritual. Os resultados também indicam que o desenvolvimento e a manifestação da inteligência espiritual, medidas pelo SIS, parecem estar relacionados com o crescimento espiritual. Os estudos de Nasel (2004) representam, assim, um contributo relevante na literatura da inteligência espiritual.

3.3.5 Amram e a *ISIS – The Integrated Spiritual Intelligence Scale* (2007)

O psicólogo clínico Joseph Yosi Amram que, em 2009, defendeu, no instituto de psicologia transpessoal de Paolo Alto, na Califórnia, a sua tese de doutoramento sobre o contributo das inteligências emocional e espiritual para a gestão dos negócios, já havia construído, anteriormente⁷⁰, uma teoria ecuménica da inteligência espiritual, baseada na análise de conteúdo de 71 entrevistas realizadas, a pessoas consideradas espiritualmente inteligentes pelos seus colegas, pertencendo a várias tradições religiosas⁷¹. Nessa entrevista, todos os participantes foram instados a descrever a sua espiritualidade em termos das suas práticas diárias, sobretudo como estas inspiravam a sua espiritualidade no dia a dia. Este trabalho permitiu-lhe concluir que a inteligência espiritual pode ser diferenciada da experiência espiritual (v.g., estado de unidade) ou da crença religiosa (v.g., crença em Deus). Amram (2007) define inteligência espiritual como a capacidade de aplicar e incorporar recursos e qualidades espirituais para melhorar a vivência quotidiana e o bem-estar.

Do estudo realizado, emergiram sete temas importantes: (i) *consciência* (atenção, conhecimento transracional e prática); (ii) *graça* (confiança, amor pela vida baseado na

⁶⁹ Nasel (2004), nos seus estudos empíricos, aplicou outros dois tipos de escalas com as quais estabelece correlações: *spiritual and religious dimension scale* (SRDS) e *personal well-being index* (PWI).

⁷⁰ O resultado deste trabalho foi apresentado no dia 12 de agosto de 2007, num *paper* à 115.ª conferência anual da *american psychological association*, sob o título *The seven dimensions of a spiritual intelligence: An ecumenical grounded theory*.

⁷¹ Budismo, cristianismo, confucionismo, xamanismo, hinduísmo, sufismo islâmico, judaísmo, taoísmo e yoga.

gratidão, na beleza e reverência pelo sagrado); (iii) *significado* (vivenciando sentido e propósito nas atividades diárias); (iv) *transcendência* (holismo, desenvolvendo relações de compaixão, empatia, respeito, aceitação); (v) *verdade* (aceitação, perdão e abertura à verdade); (vi) *serenidade* (autointegridade, ausência do ego, aceitação de uma verdade natural, de Deus, do Absoluto); (vii) *direcionamento interno* (libertação dos medos, discernimento e integridade). Um estudo paralelo foi realizado por Amram e Dryer (2008) focado no desenvolvimento e na validação desta escala (*ISIS, integrated spiritual intelligence scale*), construída a partir dos referidos temas. Com base nos resultados de 263 sujeitos, na *ISIS* foram validados cinco fatores principais e 22 capacidades, aliás em consonância com os temas já identificados, a partir das entrevistas feitas por Amram (2007) acima referidas. Esses cinco fatores/dimensões são: «consciência», «transcendência», «graça», «verdade» e «significado». As 22 capacidades são: apreço da beleza, discernimento, ausência de ego, equanimidade, liberdade, gratidão, eu superior, holismo, imanência, interioridade, intuição, alegria, atenção, abertura, prática, finalidade, presença, relação, sacralidade, serviço, síntese e confiança. Amram (2009) considera que esta «nova» *ISIS* revela um grande grau de confiabilidade e validade, reforçando ainda mais o seu modelo inicial, construído a partir do estudo qualitativo que permitiu a emergência desta escala de inteligência espiritual. A *ISIS*⁷² constitui-se, pois, como mais um contributo para o desenvolvimento da inteligência espiritual.

⁷² Entre nós também foi reconhecido o valor desta escala, tendo a *ISIS*, escala de inteligência espiritual integrada, sido validada, para a população portuguesa (Jorge, 2012). Esta investigação realizada no âmbito do mestrado em psicologia clínica e da saúde, da universidade da Beira Interior, reorganizou as dimensões da escala original de Amram (2007, 2009), introduzindo as subescalas «coping religioso e espiritual» e «missão» no sentido de encontrar uma “denominação global que pudesse enquadrar os itens no fator com o intuito de manter a validade do constructo” (Jorge, 2012, p. 79), e eliminando um conjunto de itens que não se revelaram adequados para a amostra em estudo no contexto português. Assim, nesta versão preliminar, as dimensões obtidas não foram congruentes com a escala original (Jorge, Esgalhado & Pereira, 2016). Os autores, reconhecendo a importância desta investigação na área da inteligência espiritual, sugerem, no entanto, “serem necessários estudos posteriores que se debrucem sobre a validade convergente e discriminante, e uma confirmação da estabilidade da estrutura fatorial obtida em nova amostra” (Jorge et al., 2016, p. 325). Tanto quanto julgamos saber, na Europa, há apenas uma outra investigação de doutoramento na universidade britânica de Gloucestershire (Eccles, 2012) que aplica esta mesma escala para a amostra do seu estudo, alcoólicos anónimos. Fora da Europa, designadamente no oriente, esta escala tem um número significativo de aplicações para medir e avaliar o nível de inteligência espiritual, no decurso desta década.

O inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, *S/SRI-24* (King, 2008) e a escala integrada de inteligência espiritual, *ISIS* (Amram, 2009) são os instrumentos de medida da inteligência espiritual mais utilizados, embora o primeiro com um número significativamente maior de aplicações.

3.3.6 King e o SISRI-24 – *The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory* (2008)

David B. King (2008), psicólogo e atualmente investigador na Simon Fraser university, em British Columbia, Vancouver, Canadá, dedicou especial atenção ao emergente paradigma de inteligência espiritual. Como sugeriram H. Morgan (1996) e Sternberg (1988), King (2008) interroga-se se as inteligências múltiplas propostas por Gardner (1983) não serão apenas talentos humanos ou simplesmente componentes inter-relacionados de uma inteligência geral. Se estas questões serão irrelevantes ou meramente semânticas. Para ultrapassar este tipo de questões, Gardner (1983) já tinha fornecido à comunidade científica uma ferramenta, os critérios para a identificação de inteligências adicionais (cf. ponto 3.2.1.4.2). No seu esteio, outros autores propuseram também critérios para definir uma inteligência (Mayer, Caruso, Salovey & Sitarenios, 2001; Sternberg, 1997; Wolman, 2001). Por exemplo, Mayer et al. (2001) discutiram três critérios para que uma inteligência possa ser aceite pela comunidade científica: (i) uma inteligência tem de ser o reflexo de uma *performance* mental por oposição a formas de comportamento; (ii) uma inteligência tem de descrever um conjunto de capacidades e habilidades moderadamente inter-relacionadas; e (iii) uma inteligência tem de desenvolver-se com o aumento da experiência e da idade. Sternberg (1997) também já havido proposto critérios para a constituição de uma inteligência: (i) uma inteligência tem de ser relevante em qualquer contexto; (ii) uma inteligência tem um carácter intencionalmente adaptativo aos mais diversos contextos; e (iii) uma inteligência tem que ser constituída por um conjunto de competências e habilidades mentais em oposição a habilidades físicas, motoras ou sensoriais.

Tendo em consideração os diferentes critérios estabelecidos para determinar inteligências, King (2008) (re)organiza-os desta forma: uma inteligência deve (i) incluir um conjunto de habilidades mentais inter-relacionadas (distintas de comportamentos e de experiências); (ii) desenvolver-se ao longo da vida, (iii) facilitar a adaptação e a resolução de problemas num determinado contexto; (iv) permitir que um indivíduo possa raciocinar abstratamente e fazer juízos apropriados, e (v) evidenciar uma componente biológica ou uma base cerebral. Além destes critérios, o modelo de King (2008) assenta ainda num suporte empírico que fornece medidas psicométricas bem como demonstrações experimentais.

King (2008) denuncia a aplicação inconsistente por Gardner (1983, 1993/1995) dos critérios por ele mesmo definidos para a constituição de uma inteligência. Por exemplo, Gardner (1993/1995) argumenta que uma inteligência não pode ser confundida com experiências fenomenológicas pessoais, observando que para a maioria dos indivíduos, a

espiritualidade envolve certos sentimentos de conexão com um ser superior, não vindo, por isso nesses sentimentos “indicadores de uma inteligência” (Gardner, 1993/1995, p. 23). No entanto, Gardner (1993/1995) refere experiências fenomenológicas envolvidas no desempenho da inteligência matemática, especificamente, sentimentos de fluxo durante a resolução de problemas matemáticos complexos. Na sua descrição da inteligência musical, Gardner (1983) também aponta para estados emotivos frequentemente envolvidos na música, sendo também que música pode ter efeitos sobre o nosso estado de humor. Como vemos, por estes exemplos, as inteligências pessoais são aqui misturadas com experiências fenomenológicas, relacionadas com estados emocionais (King, 2008; King, Mara & DeCicco, 2012). Apesar destas incongruências, parece ser razoável manter o critério de que, quando nos estamos a referir à inteligência humana, mais do que centrar-se em experiências fenomenológicas há que focar-se num conjunto de capacidades e habilidades mentais e cognitivas. King (2008) defende que a inteligência espiritual consiste num conjunto de capacidades mentais, por isso, muito distintas de sentimentos, estados emocionais ou quaisquer meras experiências fenomenológicas.

3.3.6.1 Modelo de inteligência espiritual de King (2008)

Baseando-se nas várias capacidades propostas por investigadores da inteligência espiritual (cf. pontos 3.3.1 a 3.3.5), King (2008) procurou construir uma definição abrangente e empiricamente sustentada de inteligência espiritual, que define como um “conjunto de capacidades mentais que contribuem para a consciencialização, integração e aplicação dos aspetos não-materiais e transcendentais da existência” (p. 56), no sentido de uma profunda reflexão existencial, da valorização do significado, do reconhecimento de um eu (*self*) transcendente e domínio de estados espirituais. Numa investigação levada a cabo no âmbito da sua dissertação de mestrado, constrói um inventário de avaliação da inteligência espiritual, o *SISRI-24* (*the spiritual intelligence self-report inventory-24*), no qual King (2008) operacionaliza aquela definição através de quatro grandes componentes ancoradas em evidências empíricas: pensamento existencial crítico, produção de significado pessoal, consciência transcendental e expansão do estado de consciência, que se passa a analisar, encontrando-se sistematizadas no Quadro 12.

3.3.6.1.1 Pensamento existencial crítico

A primeira componente da inteligência espiritual envolve a capacidade de analisar criticamente problemáticas referentes a significado, propósito e outras questões existenciais. A palavra existencial pode ser simplesmente definida como estar relacionado com a existência. O pensamento existencial refere-se ao pensar reflexivo sobre a própria

existência e situações relacionadas com essa mesma existência, por exemplo, a realidade, as origens da vida e do universo, o espaço, o tempo, a justiça, o futuro da humanidade, o sofrimento, a verdade, a morte (King & DeCicco, 2009). A ideia de pensamento existencial e de questões existenciais é comumente usada na caracterização de inteligência espiritual (Amram, 2007; Nasel, 2004; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a), relacionadas com significado e propósito da existência humana, constituindo-se assim num suporte para a sua utilização neste modelo. No entanto, King (2008) argumenta que não basta tratar-se de um pensamento existencial, mas tem de ser também crítico, ou seja, envolvendo um trabalho de análise em profundidade das questões consideradas, que permita conclusões originais ou relacionadas com perspetivas filosóficas e ou científicas, revelando, assim, uma completa mestria desta capacidade.

São sugeridas, por King (2010b), formas de promover esta capacidade, como por exemplo, a discussão de problemáticas existenciais, a escrita acerca de situações e questões existenciais, a análise de um argumento ou debate existencial, ou ainda, a reflexão e contemplação de tópicos de cariz existencial.

3.3.6.1.2 Produção de significado pessoal

A segunda componente é a capacidade de construir significado pessoal e propósito em todas as experiências físicas e mentais, incluindo a capacidade de criar e dominar um propósito de vida, mesmo face a situações de fracasso (King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a). Significado qui é entendido como um propósito na vida, ter a noção de direção, uma razão para que a vida valha a pena ser vivida. Com efeito, a produção de significado pessoal pode ser interpretada como a capacidade de viver uma vida com significado e propósito, sendo capaz de fazer derivá-lo dos acontecimentos e experiências quotidianos (King, 2010b). Enquanto seres humanos, procuramos construir modelos de significado inspirados na literatura, nas histórias de vida, nos textos religiosos e míticos, nas vivências existenciais, a partir dos quais criamos valores pessoais, significados e sentidos que orientam o nosso agir quotidiano. Esta procura de significado pessoal é uma dimensão separada das outras componentes e que relaciona a capacidade de encontrar sentido e propósito não só nas próprias atividades e interações, mas também no meio envolvente, e, por isso, a ter em conta num modelo de inteligência espiritual (Eccles, 2013; Hildebrandt, 2011; King, 2008; King & DeCicco, 2009).

Esta capacidade pode ser desenvolvida através da escrita de experiências vivenciais carregadas de significado, da elaboração de uma lista com situações indutoras de sentido, significado e propósito de vida, ou ainda, através da busca dos aspetos positivos nas experiências negativas ou mesmo traumáticas (King, 2010b).

3.3.6.1.3 Consciência transcendental

A terceira dimensão consiste na capacidade de perceber o carácter transcendente do eu (v.g., autotranscendência), dos outros e do mundo físico (v.g., não-material, interligação), durante o estado de vigília, acompanhada da capacidade de identificar a relação consigo mesmo e com o mundo físico (King, 2008). O transcendente é um dos elementos constantes nas definições de espiritualidade. O transcendente pode ser definido como aquilo que vai além da experiência humana comum ou física, ou ainda o existente para além de, e não sujeito às limitações do universo material (King, 2010b). Integra os objetivos individuais que vão para além de si mesmo, como por exemplo, o bem-estar familiar, a comunidade, a humanidade, o cosmos. Assim, a consciência transcendental pode ser entendida como a consciência dos aspetos não-materiais e espirituais da existência quotidiana, incluindo uma dimensão holística da realidade e uma compreensão profunda das interações e inter-relações entre si próprio e os outros (Hildebrandt, 2011). A consciência transcendental não se refere a alteração de estados de consciência, mas sim ao ser capaz de reconhecer diferentes “dimensões da realidade” (King, 2008, p. 71) em todas as coisas.

O desenvolvimento desta capacidade da inteligência espiritual pode ser feito pela tomada de consciência de ambos os mundos internos e externos, sendo importante prestar atenção aos pormenores da experiência diária, designadamente emoções, reações físicas e psíquicas, mantendo a mente aberta para o inusitado. Desenvolver uma perceção holística da realidade, procurando as interconexões entre os vários aspetos da realidade é também uma estratégia adequada para o crescimento da consciência transcendental (King, 2010b).

3.3.6.1.4 Expansão do estado de consciência

A quarta dimensão deste modelo de inteligência espiritual é a capacidade para entrar e sair, por vontade própria, de níveis ou estados espirituais de consciência mais elevados ⁷³ (v.g., a consciência cósmica, a consciência pura, consciência de unidade). Estes aspetos de estados de consciência podem envolver estados alterados de consciência. O elemento mais importante desta componente é capacidade mental para acionar os estados mais elevados de consciência no momento que desejar (King, 2008).

Vários estados mais elevados de consciência ou espirituais têm sido considerados. A consciência cósmica descreve a consciencialização da ordem de todo o universo; a consciência de unidade e unicidade envolvem a perceção de que todos os aspetos da vida

⁷³ Maharishi Mahesh Yogi (1963), explicando o desenvolvimento de uma consciência mais elevada, através da Meditação Transcendental, refere sete estados de consciência (i) vigília, (ii) sonho, (iii) sono, (iv) consciência transcendental, (v) consciência cósmica, (vi) consciência de Deus, e (vii) consciência de unidade que inspiraram King (2008) na designação e explicitação de componentes do seu modelo de inteligência espiritual, designadamente nas subescalas consciência transcendental e expansão do estado de consciência.

pertencem a um mesmo todo integrado e unificado. A consciência pura, por outro lado, refere-se a um estado silencioso, sem qualquer objeto de pensamento (King, 2010b; Maharishi, 1963; Travis, 2011; Travis & Parim, 2017). A simples experiência de tais estados não constitui, por si só uma capacidade, necessita também de demonstrar um grau de controlo na entrada e saída desses estados de consciência (King & DeCicco, 2009).

A capacidade mental para entrar por vontade própria em estados superiores de consciência é uma habilidade que se aprende e desenvolve ao longo do tempo (Emmons, 2000a; Hildebrandt, 2011; King, 2008). A meditação, nas suas várias modalidades e tradições⁷⁴, é uma das estratégias propostas para a expansão da consciência (King, 2010b; Travis, 2014; Travis & Parim, 2017), sendo comumente aceite também como uma técnica para a promoção do bem-estar físico, psicológico (Bhoslay, 2016; Carreteiro, Figueira & Mendes, 2016; Davidson & Begley, 2012; Dispenza, 2014; Gieseke, 2014; Kabat-Zinn & Davidson, 2013; Lyubomirsky, 2008/2011; Maharishi, 1963; Rosenthal, 2011; Shapiro, 2009; Travis, 2010) e para o crescimento pessoal e social dos indivíduos (R. C. Ferreira, 2016; Fredrickson, 2009/2010; Golovina, 2016; Gouveia, 2011; Haidt, 2006; Queirós, 2014).

No Quadro 12 apresenta-se uma síntese das quatro dimensões deste instrumento de avaliação referindo o número de itens que constituem cada subescala.

⁷⁴ Travis e Shear (2010) sistematizaram as tradições da prática de meditação em três grandes categorias (i) *a atenção concentrada*, caracterizada por uma atividade cerebral de ondas *beta 2* (20-30 Hz ciclos por segundo)/*gama* (30-50 Hz), que inclui alguns tipos de meditações budista (v.g., caminho de diamante; zen) e do budismo tibetano (v.g., bondade amorosa e compaixão), bem como tradições chinesas (v.g., *chi kung*); (ii) *monitorização aberta*, caracterizada por atividade *theta* (5-8 Hz), incluindo meditações budista (v.g., *zazen*; *vipassana/mindfulness*) e chinesa (v.g., *chi kung* concentrado); e (iii) *autotranscendência automática*, caracterizada por uma atividade de ondas cerebrais *alfa 1* (8-10 Hz), incluindo meditação de origem védica (meditação transcendental, MT). Entre estas categorias, as meditações diferiam no foco, na relação sujeito/objeto, nos procedimentos e nos diferentes padrões EEG (eletroencefalográficos) da atividade cerebral. Os estudos referidos por estes investigadores concluíram haver benefícios comuns nas três categorias de meditação, como redução do *stress*, melhores níveis de saúde física e mental, melhorias nas *performances* cognitivas e no trabalho, aumento de bem-estar. Não obstante, Travis e Shear (2010) reconheceram diferenças significativas nestas três classificações de práticas meditativas, designadamente nos padrões de EEG, que, por exemplo, na meditação transcendental (MT) foram marcados por uma maior coerência cerebral, não se verificando uma dicotomia entre os praticantes de MT recentes e os praticantes de longa data, pois padrões de ondas cerebrais atingem níveis elevados durante a MT, depois de algumas semanas de prática. Estas diferenças explícitas entre técnicas de meditação precisam ser respeitadas quando são investigados padrões fisiológicos ou resultados clínicos provenientes de práticas meditativas. Para aprofundamento desta temática e da MT ver *site* de *Peer-Reviewed Research* (2015) em <http://www.globalgoodnews.com/research.html>

Quadro 12
Explicitação das Subescalas do SISRI-24

Subescalas	Número de itens	Conteúdos
Pensamento Existencial Crítico	7	Capacidade de pensar e discutir criticamente significado, propósito e outras questões existenciais ou metafísicas, por exemplo, a realidade, origens da vida, o universo, o espaço, o tempo, a morte, o futuro da humanidade, definição de verdade ou de justiça; analisar um debate ou uma argumentação sobre um assunto específico; capacidade de contemplar questões não-existenciais de uma perspetiva existencial; capacidade de resolver problemas morais tais como dilemas éticos através de pensamento crítico tendo a consciência das próprias convicções morais e/ou crenças espirituais.
Produção de Significado Pessoal	5	Viver uma vida plena de significado e com propósito, tendo uma direção, uma razão para existir; capacidade de encontrar sentido nas experiências negativas e traumáticas, podendo incluir um sentido de propósito mais elevado ou razão de ser, associado a uma crença pessoal ou ao sentido do sagrado ou divino.
Consciência Transcendental	7	Consciência dos aspetos não materiais e espirituais da existência diária; interconexão; dimensão holística da realidade; capacidade de sentir uma dimensão espiritual da vida; autorrealização alcançada através da autoconsciência e reflexão; capacidade de perceber além dos sentidos físicos – intuição, conhecimento interior.
Expansão do Estado de Consciência	5	Capacidade de entrar estados elevados ou espirituais de consciência: consciência cósmica, consciência pura [estado silencioso relativamente a um objeto ou pensamento], consciência transcendental, consciência de unidade de forma natural ou de forma deliberada através de técnicas de relaxamento, de meditação, de oração ou de atividade física rítmica.

Fonte. Construído a partir de King (2008, 2010a) e King e DeCicco (2009).
Legenda SISRI-24= *The spiritual intelligence self-report inventory-24*.

3.4 Inteligência espiritual e fundamentos neurobiológicos

Um dos critérios para reconhecer uma inteligência é a existência de um conjunto de evidências neurobiológicas sem o qual, segundo Gardner (1993/1995, 1999/2003), uma potencial candidata a inteligência tem de ser rejeitada. Estão a emergir teorias e evidências que sugerem um potencial de componentes biológicas e neurobiológicas da inteligência espiritual. Na verdade, a investigação revelou uma alteração da atividade cerebral durante elevados estados de consciência, particularmente os alcançados pela meditação (Dispenza, 2014; Newberg & Iversen, 2003; Travis, 2001, 2011; Travis & Parim, 2017). Estudos de neuroimagem têm demonstrado que aumenta o fluxo sanguíneo cerebral em regiões específicas do cérebro durante a meditação. Estas regiões ativadas incluem a circunvolução

do cíngulo, córtex frontal, córtex pré-frontal dorsolateral e o tálamo, que refletem maior concentração e aumento da atividade cortical (Dispenza, 2014; King, 2008; Newberg et al., 2003).

Newberg e Iversen (2003) observaram o envolvimento adicional de neurotransmissores, certas hormonas e do sistema nervoso autónomo na meditação, sugerindo que ocorre um padrão consistente de ativação neurológica durante estados mais elevados de consciência. Também Persinger (1983) notou que tanto a amígdala e o hipocampo, duas estruturas do sistema límbico, têm sido associadas com a percepção do eu em relação ao tempo e espaço, o que pode ter implicações adicionais para a consciência da transcendência do eu. O sistema límbico está também estreitamente ligado aos lobos temporais, que, quando estimulados, parecem ter fortes efeitos emocionais através do sistema límbico (Persinger, 1983). Isso indica um forte potencial de efeitos emocionais de longo prazo em experiências espirituais e religiosas, que são comumente relatadas na sequência de vivências de estados elevados de consciência (King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a).

A descoberta de uma «área de Deus»⁷⁵ (*God spot*) no cérebro, conexões neurais nos lobos temporais – um ponto que aciona a necessidade humana de busca do sentido da

⁷⁵ Esta hipótese do «módulo ou área de Deus» (*God spot*) está longe de ser pacífica na comunidade científica, apesar do apoio recebido de Albright e Ashbrook (2001), de Britton e Bootzin (2004), e ainda de Ramachandran e Blakeslee (1998/2010). Por exemplo, Beauregard e Paquette (2008) e Beauregard e O'Leary (2008) observaram, no Canadá, quinze carmelitas de clausura entre os 23 e 64 anos, às quais era pedido que revivessem uma experiência mística, em vez de tentar uma nova. Tinham o cérebro monitorizado com um método chamado de imagem por ressonância magnética funcional (fMRI), em que o sistema tomográfico registava a cada três segundos a atividade cerebral nas secções cranianas pré-escolhidas, obtendo um quadro funcional de todo o encéfalo a cada dois minutos aproximadamente (Cescon, 2011). As conclusões deste estudo, em vez de revelar a existência de um «módulo de Deus» no cérebro, demonstraram que várias regiões (lobos parietais e temporais, córtex anterior da volta do cíngulo e córtex pré-frontal médio) se ativaram durante experiência mística, o que põe em causa a hipótese da existência de um lugar exclusivo, como o do «módulo de Deus», para a experiência espiritual e religiosa (Beauregard & Paquette 2008). Também cientistas suecos, em 2005, tentaram replicar a experiência do «capacete divino» (*God helmet*), utilizado por Persinger (1987) para gerar campos eletromagnéticos focados, estimulando partes do lobo temporal, apesar do rigor, procedimentos otimizados e empenho da equipa sueca, não foi possível reproduzir os resultados de Persinger (1987) e seus colaboradores. Assim, a equipa da península escandinava conclui que é possível que diferentes sentimentos religiosos surjam a partir de locais distintos do cérebro. Podem também existir diferenças individuais. Em algumas pessoas, a sede neural do sentimento religioso pode encontrar-se no lobo temporal, enquanto que noutras pessoas pode residir noutro local ou, simultaneamente, em diversas partes do cérebro (Biello, 2007; Travis & Parim, 2017).

Outros autores, porém, mantêm uma atitude crítica face a esta pretensão das neurociências de reduzir toda a ação humana a uma atividade cerebral. Com efeito, não será antes, a intenção com que alguém decide fazer alguma coisa, por exemplo, meditar ou rezar que determina a forma e o sentido dessa atividade? Serão os neurónios que decidem meditar ou rezar, ou será a pessoa «toda» que toma e assume essa decisão, conferindo-lhe sentido? (Dinis & Paiva, 2010; Jeeves & Brown, 2009/2010).

Os estudos neurológicos da experiência espiritual e religiosa deram lugar a que se fale de um novo campo de investigação denominado *neuroteologia*.

vida, pelo neuropsicólogo canadiano Persinger (1987) é um dos argumentos invocados por Zohar e Marshall (2000/2004a) para apoiar a existência de um novo tipo de inteligência, a inteligência espiritual. Estes investigadores, na linha de Persinger (1987) e Ramachandran et al. (1998/2010), sugerem que esta “*área de Deus* evoluiu no cérebro para preencher um objectivo evolutivo” (Zohar & Marshall, 2000/2004a, p. 113), talvez para cultivar crenças religiosas, bem como a cooperação e a ordem social.

A inteligência humana é neurologicamente suportada pelo cérebro e pelas suas extensões neurais no corpo, existindo vários tipos de organização neural. Zohar e Marshall (2000/2004a) propõem um modelo, que equivaleria à inteligência espiritual associado ao processo terciário do cérebro, o qual permite a possibilidade de ser criativo, um tipo de pensamento que faz as regras e simultaneamente as altera. Este processo terciário foi teorizado a partir da ideia dos processos primários e secundários proposto por Freud para explicação do funcionamento do *self*. O processo secundário é um tipo de organização neural estruturador do pensamento racional, representando processos seriais ou lineares do cérebro; ainda outro tipo de organização neural (processo primário), na base de redes neurais possuindo feixes com milhares de neurónios e cada neurónio ligado a milhares de outros, possibilitando, assim, o pensamento associativo (cf. ponto 3.3.2).

A inteligência espiritual representa uma maior capacidade para o pensamento unificador, holístico, que procura significado pessoal e interconexão. Stevens (2002) mais tarde propôs um modelo semelhante em que a espiritualidade representa também um processo terciário do cérebro (King, 2008).

Apesar das reservas e limitações colocadas a estas teorias e hipóteses, designadamente da «*área ou módulo de Deus*» (v.g., falta de estudos confirmatórios e alguns resultados contraditórios), estas teorias postulam uma intrigante relação entre a inteligência espiritual e o cérebro. A evidência empírica sugere que experiências espirituais/religiosas e aspetos relacionados com elas (v.g., meditação) revelam fundamentos biológicos nos lobos temporais, pré-frontal e no sistema límbico (King, 2008; Persinger, 1987; Ramachandran et al., 1998/2010; Travis & Parim, 2017).

Também os investigadores, Singer (1999), Llinas e Ribary (1993) descobriram um tipo de conexões: oscilações neurais síncronas vibrando a 35/40 Hz (ciclos por segundo) que fornecem meios através dos quais a nossa experiência pode ser unificada e colocada num contexto mais alargada de sentido. Desta forma, afirmam Zohar e Marshall (2000/2004a), está identificado no cérebro o *locus*/substrato orgânico funcional que sustenta este tipo de perguntas existenciais buscando sentido e valores mais amplos.

3.5 Mensuração da inteligência espiritual

Medir a inteligência espiritual tem sido alvo de um interesse crescente da investigação psicológica. Na verdade, a inteligência espiritual, como todas as formas de inteligência, tem vantagens em ser desenvolvida; para tal necessitamos de saber onde nos encontramos, daí o sentido de uma avaliação, que nos permita o desenvolvimento dessa potencialidade do ser humano. A inteligência espiritual, sendo um conceito consensualmente multidimensional, faz com que se torne mais difícil a elaboração de uma medida de avaliação que possa ser considerada completa. A sua construção pressupõe a seleção de indicadores, surgindo aqui uma primeira dificuldade, uma vez que estes indicadores revelam por si mesmos uma determinada conceção de inteligência espiritual, implicando uma compreensão limitada do fenómeno. Outra dificuldade surge relacionada com o facto destas medidas de inteligência espiritual se basearem em instrumentos de autorrelato, de autoavaliação e, como tal, suscetíveis de induzir em situações carentes de rigor científico produzindo, eventualmente, resultados enviesados. Na verdade, por vezes, os resultados obtidos num determinado teste podem não refletir o nível em que o respondente está, mas onde acredita estar, pois este pode sentir a pressão de responder pelo que é socialmente desejável (Coutinho, 2015). Daí que haja a preocupação de, a par da aplicação destas escalas, se poder também, por exemplo, auscultar a razão de ser de determinado tipo de resultados, mediante entrevistas a alguns participantes destes estudos (Gouveia, 2011).

Assim, instrumentos de avaliação foram sendo construídos e testados, para medir com a maior precisão possível a inteligência espiritual (Däderman, Ronthy, Ekegren & Mäedberg, 2013; King, 2008; King & DeCicco, 2009; Koenig, 2008; Manghrani, 2011; Ronthy, 2013), legitimando academicamente a utilização deste conceito. Com a ajuda dessas avaliações, os investigadores têm vindo a aumentar a utilização deste constructo para o crescimento e florescimento das pessoas (Eccles, 2013; Hildebrandt, 2011; Smartt, 2014) e das instituições (Drakulevski & Taneva-Veshoska, 2014; Giles, 2012; Matthews, 2012). Este interesse e necessidade de avaliar a inteligência espiritual expressa-se, pois, na multiplicidade de instrumentos de medidas que hoje podem ser encontradas para operacionalizar este constructo⁷⁶. Assim, no Quadro 13, apresentamos uma breve descrição

⁷⁶ Fowler (1995) é considerado precursor e antecipador do constructo da inteligência espiritual (e do seu desenvolvimento e avaliação). Na sua obra *Stages of faith, the psychology of human development and the quest for meaning* define a «fé» como o modo de encontrar coerência e dar sentido às forças múltiplas e relações que compõem as nossas vidas. A «fé» é a maneira de uma pessoa ver-se a si mesma e ver-se na relação com os outros, num contexto de significado e propósito compartilhados. A «fé» é uma preocupação humana universal, independentemente de ser ou não religiosa. Esta perspetiva da «fé» antecipa características da inteligência espiritual. Trabalhando sobre o significado da existência humana, emergem seis estádios de desenvolvimento desde a «fé»

de uma seleção dessas medidas⁷⁷ que têm sido utilizadas para avaliar a inteligência espiritual, enquanto constructo autónomo.

Quadro 13
Medidas de Avaliação da Inteligência Espiritual

Autores/ano	Designação	Estrutura/subescalas
Wolman (2001/2002)	<i>PSI – psychomatrix spirituality inventory</i>	Instrumento que mede mais a orientação espiritual do que a inteligência espiritual em sete dimensões (80 itens).
Nasel (2004)	<i>SIS – spiritual intelligence scale</i>	Avalia capacidades cognitivas e afetivas representativas da inteligência espiritual através de duas subescalas: consciência da presença divina e questionamento existencial, com 17 itens.
Neal (2005)	<i>SIW – spiritual intelligence at work</i>	Mede atitudes e comportamentos espirituais em contexto de trabalho com três dimensões: conexão consigo próprio, com os outros e com o transcendente (30 itens).
Maximo (2007)	<i>SIII – the spiritual intelligence indicators inventory</i>	Mede diferentes capacidades da inteligência espiritual, designadamente busca de sentido, através de 9 fatores com 45 itens.
Amram (2007, 2009)	<i>ISIS – the integrated spiritual intelligence scale</i>	Mede diferentes comportamentos, atributos e alguns itens indiciadores de capacidades de inteligência espiritual em cinco dimensões com 83 itens (44 na versão breve).
King (2008)	<i>SISRI-24 – the spiritual intelligence self-report inventory-24</i>	Mede capacidades e habilidades de inteligência espiritual através de quatro subescalas: pensamento existencial crítico, produção de significado pessoal, consciência transcendental e estado de expansão da consciência (24 itens).
Sharma (2010)	<i>SIS – the spiritual intelligence scale</i>	Mede características e algumas habilidades da inteligência espiritual em cinco dimensões e 50 itens.
Manghrani (2011)	<i>SQit – spiritual quotient (intelligence test)</i>	Avalia algumas capacidades cognitivas e afetivas da inteligência espiritual e o seu papel na realização dos propósitos da

intuitiva e imitativa da infância até à «fé» da maturidade adulta. Estes estádios ajudam-nos a compreender as nossas próprias questões de sentido e valor.

⁷⁷ Existe outros autores e instituições que apresentam medidas de avaliação de inteligência espiritual, visando o autodesenvolvimento, a autoajuda ou o desenvolvimento e promoção dos recursos humanos em contextos empresariais, cujos modelos e escalas nem sempre explicitam com clareza e solidez os seus fundamentos teóricos e epistemológicos, apesar de todos referenciarem a literatura psicológica desta área. Estão disponíveis em sítios da internet, como sejam os casos das escalas da canadiana Tanis Helliwell com o *spiritual intelligence (SQ) self-test*, de 2002, de uma empresa inglesa de recursos humanos com o *spiritual personality questionnaire (SPQ32)*, do britânico Mark Vernon com *the spirituality intelligence, SQ Test*, de 2010, ou do finlandês Kirsi Tirri com a escala de 2012, *SSS, spirituality sensivity scale*, entre outros.

Autores/ano	Designação	Estrutura/subescalas
		existência em 11 dimensões, através de 75 itens.
Kumar e Metha (2011)	<i>SSI – the scale for spiritual intelligence</i>	Medida de autoavaliação de comportamentos e habilidades de inteligência espiritual para adolescentes com quatro dimensões (20 itens).
Wigglesworth (2012)	<i>SQ21 – spiritual intelligence assessment instrument</i>	Avalia 21 competências de inteligência espiritual agrupadas em quatro «quadrantes» (180 itens).
Ronthy (2013)	<i>LIQ-SI – leadership intelligence questionnaire – spiritual intelligence</i>	Questionário de inteligência na liderança, abrangendo três tipos de inteligência: racional, emocional e espiritual. Relativamente à inteligência espiritual utiliza 32 itens para avaliá-la.

Das escalas referidas no Quadro 13, *the spiritual intelligence self-report inventory-24* (King, 2008) tem sido um dos instrumentos mais utilizados na avaliação da inteligência espiritual. Com efeito, o *SISRI-24* é um instrumento que assenta numa definição de inteligência espiritual baseado em capacidades mentais e cognitivas, sendo, por isso, mais do que um simples inventário de comportamentos, atitudes e valores relacionados com a espiritualidade, como aliás é exigido pela teoria geral da inteligência: separação entre inteligência, enquanto conjunto de capacidades e habilidades mentais e cognitivas, e entre atitudes, valores, comportamentos e experiências fenomenológicas individuais ou coletivas. A utilidade e funcionalidade desta escala é, na verdade, notória, pois tem vindo a ser aplicada por diferentes investigadores nos seus trabalhos de investigação científica de que têm resultado artigos de divulgação científica, dissertações de mestrado e teses de doutoramento, em diferentes partes do mundo (Apêndice III), designadamente na África do Sul, China, Estados Unidos, Filipinas, Indonésia, Índia, Irão, Jordânia, Lituânia, Macedónia, Malásia, Paquistão, Portugal, Reino Unido, Roménia, Suécia e Tailândia (Ahangar & Khan, 2015; Chan & Siu, 2016; Charoenchanaporn & Madathil, 2015; Conceição, 2014; Das, 2015; DeLa Peña III, 2010; Dougherty, 2011; Drakulevski & Taneva-Veshoska, 2014; Gieseke, 2014; Giles, 2012⁷⁸; Heidari & Imanpoor, 2014; Hildebrandt, 2011; Karimi & Mazaheri, 2014; Khotimah, 2015; Liveland Colombo & Östlund, 2015; Mahasneh, Shammout, Alkhazaleh, Al-Alwan & Abu-Eita, 2015; Matthews, 2012; Moosapour, Feizi & Alipour, 2013;

⁷⁸ Giles (2012), de entre sete modelos de inteligência espiritual examinados (Amram, 2007, 2009; Emmons, 2000; King, 2008; Noble, 2001; Vaughan, 2002; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a), optou pelo modelo de King (2008) por ser mais global e representativo do pensamento atual sobre a teoria da inteligência espiritual e, também, por fornecer definições pormenorizadas de cada uma das quatro dimensões da inteligência espiritual, contemplando uma escala de avaliação, que, no entender daquela investigadora, poderia ser facilmente utilizada em futuras investigações, como aliás se tem vindo a confirmar esse tipo de uso do *SISRI-24*.

Musavimoghadam, Asilvand & Kamarkhani, 2015; Nazan, 2014; Punia & Yadav, 2015; Rapheal & Paul, 2013; Rani, Abidin & Hamid, 2013; Sharma & Sharma, 2014; Sokhandani et al., 2016; Smartt, 2014; Srivastava, 2014; Sood, Bakkshi & Guta, 2012; Thangaraj, 2014; Torabi & Javadi, 2013; Varghese & Chirayath, 2016; Waldo, 2014) no sentido de identificação, promoção e avaliação deste tipo de inteligência em diversas situações, como o desenvolvimento das lideranças quer em contexto organizacional e empresarial, quer em contexto socioeducativo, a qualidade de serviço desempenhado, a resiliência, o *stress*, a saúde mental, a qualidade de vida, o envolvimento no trabalho, a inteligência emocional, os traços de personalidade, o comportamento de cidadania dos professores, o desenvolvimento das aprendizagens, a relação entre o bem-estar de estudantes e professores, os resultados académicos. No Apêndice III, é feita uma análise sinótica de 100 estudos, incluindo os acima citados, por nós identificados, que usam o *SISRI-24*, inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (King, 2008), referenciando os autores, ano, título, publicação, objetivos do estudo, metodologias, sujeitos e resultados obtidos nessas investigações⁷⁹.

A escolha da escala de avaliação da inteligência espiritual para ser utilizada nesta tese foi a *the spiritual intelligence self-report inventory-24* (King, 2008), pois, entendemos apresentar a clara vantagem de ter sido desenvolvido com base num modelo conceptual que não foi apenas construído por revisão teórica, mas também validado empiricamente. A definição abrangente de inteligência espiritual que lhe subjaz – conjunto de capacidades mentais: pensamento existencial crítico, produção de significado pessoal, consciência transcendental e expansão do estado de consciência, tornando-se componente do intelecto da pessoa – apresenta maior potencial de adequação a diferentes quadrantes ideológicos, permitindo a mensuração discriminada das várias dimensões de inteligência espiritual. Também a estrutura que apresenta de 24 itens com as referidas quatro componentes/dimensões claramente definidas tem-se revelado por aqueles que usaram esta escala equilibrada e bastante funcional na sua aplicação. Estas razões levaram-nos a preferir este instrumento de avaliação de inteligência espiritual para com ele podermos

⁷⁹ Estes 100 estudos, que aplicaram o *SISRI-24* (King, 2008), pertencem a investigadores de 17 países: 43 estudos no Irão, 24 na Índia, 11 nos Estados Unidos, 4 na Malásia, 3 na Indonésia, 3 nas Filipinas, 2 em Portugal, 1 na África do Sul, 1 na China, 1 na Jordânia, 1 na Lituânia, 1 na Macedónia, 1 no Paquistão, 1 no Reino Unido 1 na Roménia, 1 na Suécia, 1 na Tailândia. 58 destas investigações abordam a temática da educação, 18 a temática da saúde, 12 abordam os negócios, 1 é referente às forças armadas e 11 outros estudos abordam outras questões sociais, tais como identidade de género, alcoolismo, casados e solteiros, religiosidade, infertilidade, adição à internet nos jovens, prisioneiras e motivação. No ano de 2010 foram 3 os trabalhos que utilizaram a escala de King (2008), o *SISRI-24*, no ano de 2011 foram 6, no ano de 2012 foram 9, no ano de 2013 foram 23 investigações, no ano de 2014 foram 29 estudos, no ano de 2015 foram 22 investigações e no ano de 2016, 8 estudos também aplicaram o *SISRI-24*.

estabelecer relações e associações entre o nível de inteligência espiritual, o bem-estar dos professores e a sua liderança pedagógica.

Sumário

Neste capítulo, é analisado o constructo inteligência espiritual, fazendo-se uma revisão compreensiva da literatura. Parte-se das primeiras teorias, nos primórdios da psicologia e percorre-se a evolução das mesmas, sinalizando os principais marcos, tais como a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983, 1993/1995), a inteligência emocional de Goleman (1995/1997) e a inteligência espiritual de Emmons (1999), Zohar e Marshall (2000/2004a) e King (2008), prosseguindo-se com a análise do contributo de vários autores até 2016.

É feita uma distinção entre religiosidade, espiritualidade e inteligência espiritual (Barros de Oliveira, 2007; Oman, 2015; Paloutzian & Park, 2015). A religiosidade pressupõe uma fé e um conjunto específico de ensinamentos, crenças, rituais e práticas pertencentes a um grupo de pessoas que ajudam o indivíduo a estar ligado a uma divindade ou realidade última (Socci, 2006). A espiritualidade é um fenómeno humano, uma noção de nós mesmos, identificados com os outros e com o mundo, sendo um processo de transformação e expansão do *self* que nos leva a um interesse apaixonado pelo aqui e agora, exigindo um envolvimento e compromisso com os outros na busca por um sentido existencial (Solomon, 2002/2003). A inteligência espiritual relaciona-se com a capacidade de procurar sentido, significado e propósito na vida e no trabalho, para descobrir interconexões entre as várias dimensões da existência e usar esse conhecimento para resolver problemas diários, diligenciando por uma vida melhor (Amram, 2007; King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a). Ou no dizer de Gieseke (2014), uma capacidade cognitiva, baseada numa aptidão biológica que pode ser melhorada ao longo do tempo e ser usada com propósito, significado e utilidade na vida.

Desenvolve-se o modelo de inteligência espiritual de King (2008) e a sua medida de avaliação de inteligência espiritual, *SISRI-24* que é operacionalizada em quatro componentes principais: (i) capacidade se envolver em pensamento existencial crítico; (ii) capacidade de atribuir sentido e propósito a todas as experiências físicas e mentais; (iii) a capacidade de perceber as dimensões transcendentais do eu, dos outros e do mundo físico; e (iv) capacidade de entrar por vontade própria em estados expandidos de consciência. Apresentam-se os fundamentos neurobiológicos da inteligência espiritual. Analisam-se as principais medidas de avaliação da inteligência espiritual, justificando-se a escolha do *SISRI-24* para medir a inteligência espiritual e, conseqüentemente, para ser utilizada no nosso estudo.

Parte II – Investigação Empírica

Capítulo 4 – Metodologia

4.1 Problemática e opções metodológicas

4.1.1 Temática de investigação

O presente estudo insere-se num movimento de investigações sobre o desenvolvimento dos educadores e professores em contexto de trabalho (Day, 1999/2002, 2004/2004, 2014; Formosinho, Machado & Mesquita, 2014, 2015; Flores & Coutinho, 2014b, 2014c; King & McInerney, 2016; Sousa, 2012). Visa dar contributos teóricos no tocante ao processo de crescimento pessoal e profissional, mais especificamente na área da liderança do professor, ou seja, da melhoria das suas competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais, através das quais educadores e professores desempenham com eficácia e eficiência a sua principal tarefa: fazer com que os seus educandos promovam as suas potencialidades e aprendam o que é suposto aprender nas etapas e contextos em que se encontram. O desempenho ótimo do profissional docente produz nele satisfação profissional (Herzberg, 1996; Pedro & Peixoto, 2006; Seco, 2000, 2005), sabedoria e bem-estar (P. J. Alves, 2011; Jesus, 2006; Seligman, 2011/2012). Na verdade, o bem-estar está associado à atribuição de mais sentido à vida, fazendo com que se reconheça que esta merece ser vivida, porque comporta mais emoção positiva, mais envolvimento, melhores relações interpessoais e mais realização pessoal positiva (Boniwell, 2015/2016; Fredrickson, 2009/2010; Marujo & Neto, 2004; Seligman, 2011/2012). Para continuarem a crescer nesta senda, os educadores e professores necessitam do uso adequado das suas múltiplas inteligências, donde se destaca o papel da inteligência espiritual, enquanto capacidade de integração, articulador dos muitos fragmentos das suas vidas e atividades, bem como capacidade de transformação, de criatividade, e de transcendência, isto é, de abertura ao outro, permitindo viver dentro de um contexto maior de sentido e valor (Bhoslay, 2016; Chan & Siu, 2016; Emmons, 2000a; Golovina, 2016; King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a). Nesta investigação articulam-se, assim, estas três variáveis, liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual, promotoras do crescimento pessoal e profissional dos educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

4.1.2. Questões do estudo

Com vista à orientação da nossa investigação formulamos uma questão de partida (Q_p) e algumas subquestões (S_1 a S_4), indicadoras do percurso a seguir neste estudo.

4.1.2.1 Questão de partida

Q_p . Como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário?

4.1.2.2 Subquestões

- S₁.** Que relações podem ser estabelecidas entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?
- S₂.** Que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores?
- S₃.** Que relações podem ser estabelecidas entre o bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores?
- S₄.** Que relações podem ser estabelecidas entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?

4.2 Objetivos de investigação

A nossa investigação tem como objetivo geral (O_g) e objetivos específicos (O₁ a O₄) os que se seguem.

4.2.1 Objetivo geral

- O_g.** Analisar as relações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

4.2.2 Objetivos específicos

- O₁.** Identificar relações entre o trabalho específico do docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores;
- O₂.** Identificar relações entre bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores;
- O₃.** Identificar relações entre o trabalho específico do docente (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores;
- O₄.** Identificar relações entre a inteligência espiritual, o trabalho específico do docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores.

4.3 Mapa conceptual das variáveis do estudo

No sentido de fazer-se uma leitura mais integrada dos três constructos da nossa investigação, apresenta-se um mapa conceptual (Figura 3) com definição operativa das variáveis e das suas inter-relações, a partir da revisão compreensiva da respetiva literatura.

Ver desdobrável (ampliado) na página seguinte

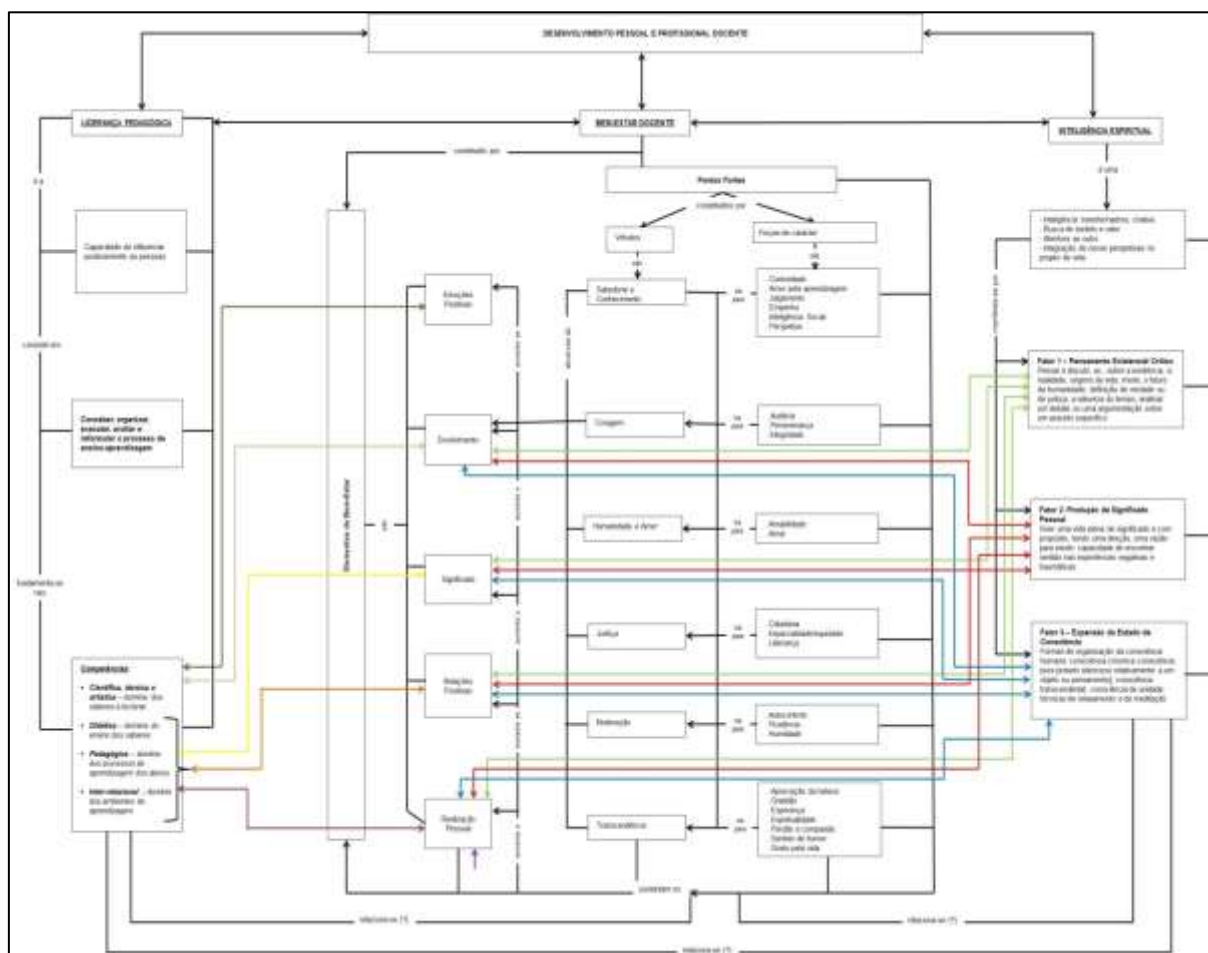


Figura 3. Mapa conceptual das variáveis do estudo.

De referir que o estudo empírico, realizado posteriormente à conceção deste mapa conceptual, não veio a confirmar todos os aspetos nele referidos. Na verdade, a análise do questionário do perfil de competências da liderança pedagógica, PCLP (Apêndice XII) do estudo-piloto e do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder, I2AEPL (Apêndice XIV) não confirmou um perfil diferenciado em várias competências, como se apresenta na Figura 3 que se apoia no referenciado na revisão da literatura (cf. cap. 1 e Quadro 2).

Dessa análise resultou antes um conjunto de 18 atributos que, em conjunto e de forma global e integrada, caracterizam, na ótica dos sujeitos do nosso estudo (cf. cap. 6), a atividade específica dos educadores e professores, isto é, promover as potencialidades e qualidades dos seus educandos, ajudando-os a fazer as aprendizagens escolares e académicas próprias das suas idades e dos seus contextos. Também na validação da escala de inteligência espiritual foram apenas validados três dos quatro fatores da escala de King (2008).

4.4 Design de investigação

De modo a responder às questões de investigação, procurou-se encontrar correlações entre variáveis. Desta forma, este é um estudo correlacional transversal, cujo objetivo central é encontrar e avaliar a intensidade das relações entre as variáveis: liderança pedagógica, bem-estar (docente) e inteligência espiritual, usando indicadores estatísticos para resumir a magnitude da correlação entre essas variáveis. Não havendo, portanto, manipulação das variáveis, pois o objetivo dos estudos correlacionais é o de decifrar e analisar relações subjacentes aos factos e fenómenos não intrinsecamente manipuláveis, numa tentativa de exploração de possíveis relações entre elas (Almeida & Freire, 2011; Costa & Oliveira, 2015; Coutinho, 2011).

Faz-se um estudo extensivo em que se recorre a metodologias de natureza quantitativa e qualitativa, designadamente entrevistando grupos de discussão (*focus groups*). A natureza teórica destes dois paradigmas contém diferenças substanciais, não sendo, por isso, a sua utilização conjunta isenta de dificuldades (Bodgan & Biklen, 2003; Stake, 1995/2009). No entanto, Coutinho (2011) defende a “complementaridade de métodos quantitativos e qualitativos em função do que se afigura ser melhor solução do problema a estudar” (p. 30). Nesta mesma linha se posicionam outros investigadores para quem os métodos mistos proporcionam ganhos relevantes para as investigações complexas realizadas no campo da educação (Bryman, 2012; Neri de Souza & Moreira, 2016).

No caso desta investigação, sentiu-se a necessidade de um estudo extensivo de natureza quantitativa para, por um lado, validar os instrumentos de medida utilizados, e por outro, para garantir o rigor científico da caracterização das variáveis do estudo, designadamente, da inteligência espiritual. Por outro lado ainda, houve que complementar, aprofundar e enriquecer a investigação quantitativa, mediante um estudo de natureza qualitativa (cf. cap. 9), visando aprofundar a interpretação dos resultados obtidos, a partir do ponto de vista de um conjunto de respondentes do questionário global, realizado no estudo empírico quatro (cf. cap. 8). Com efeito, o paradigma qualitativo privilegia predominantemente as intenções e contextos, investigando ideias, descobrindo significados

nas ações individuais e nas interações sociais, dando ênfase ao tratamento holístico do fenómeno, procurando uma compreensão experiencial de modo a encontrar padrões relevantes para os problemas (D. Fernandes, 2015; Stake, 1995/2009). Possibilita-nos, assim, proximidade e sensibilidade aos contextos locais e aos atores sociais, engendrando uma outra racionalidade em que o rigor científico passa pela escuta e respeito pelas vozes dos participantes (Formosinho & Oliveira-Formosinho, 2016; Passegi, Nascimento & Oliveira, 2016). Assim, partilhamos da ideia que a investigação deve valer-se de todos os métodos que possam proporcionar uma visão mais adequada e integrada da realidade em estudo (Roldão, 2015).

4.5 Investigação correlacional

A investigação correlacional procura determinar as relações que existem entre as variáveis, sem que estas sejam manipuladas, limitando-se a uma investigação da extensão em que as variáveis estão associadas. Os estudos correlacionais são fundamentalmente exploratórios, através dos quais o investigador procura identificar o padrão das relações existentes entre duas ou mais variáveis, ou seja, procura indicar em que grau determinados fenómenos estão relacionados (Haro, Serafim, Cobra, Faria, Roque, Ramos et al., 2016). A informação resultante deste tipo de estudos permite-nos: (i) procurar algum tipo de compreensão dos fenómenos complexos; e (ii) construir uma teoria acerca de um fenómeno comportamental. O investigador tem presente que a escolha das variáveis para este tipo de estudo se baseia em teoria, em investigações prévias ou nas suas observações (Bento, 2009).

Os dados recolhidos expressam as relações entre variáveis tal como elas existem naturalmente. Por isso, a análise correlacional não permite fazer inferências acerca da causalidade do tipo «a» é a causa de «b», mas apenas permite afirmar que, possivelmente, quando «a» aumenta ou diminui também «b» aumenta ou diminui (Pais-Ribeiro, 2010). Assim, duas variáveis estão relacionadas no sentido de que quando muda uma a outra também muda num sentido previsto. Ou seja, este tipo de metodologia possibilita-nos afirmar que duas variáveis estão correlacionadas, o que não é o mesmo que dizer que se trata de uma relação causal entre elas. Com efeito, a demonstração da relação de causalidade entre duas variáveis exige a planificação de um *design* experimental com manipulação de variáveis. A causalidade exige que a variável X ocorra temporalmente sempre antes da variável Y, e que a variável X teria de ser a única a causar Y. O que não é o caso da investigação correlacional, na qual não se é capaz de controlar ou eliminar outras variáveis que, potencialmente, podem ser consideradas também como causas (Coutinho, 2011; Janeiro & Soromenho, 2013).

Um aspeto relevante dos estudos correlacionais é o facto de “conseguir ir para além da mera descrição dos fenómenos, pois o investigador consegue já estabelecer relações entre as variáveis, quantificando exclusivamente tais relações” (Almeida & Freire, 2011, p. 95). Este tipo de estudo é considerado um meio eficaz e eficiente de recolher uma grande quantidade de dados sobre uma determinada área que se pretende estudar, nomeadamente no que diz respeito a hábitos e atitudes de um determinado número de pessoas.

O *design* correlacional dá-nos aproximações exploratórias a áreas de investigação em que pouco se conhece sobre o objeto de estudo, predizendo condições futuras ou comportamentos numa variável a partir do que nós sabemos de uma outra variável. Costuma apresentar-se como vantagens deste modelo de investigação (i) o facto de permitir um estudo das variáveis em situações próximas da realidade social; (ii) delinear algum grau de compreensão de certos eventos relacionados, condições e comportamentos; e ainda (iii) fornecer indicadores quantificados do grau da relação entre as variáveis, através do coeficiente de correlação que descreve a magnitude da associação e a direção da relação entre as duas variáveis (Bento, 2009; Coutinho, 2011).

Como todos os paradigmas, também este tem as suas limitações, das quais se destacam: (i) a seleção das variáveis poderem não estar suficientemente ancoradas numa sólida revisão da literatura que integre as teorias mais representativas; (ii) os coeficientes de correlação estarem condicionados pela fiabilidade do processo de recolha de dados; (iii) necessidade de estar consciente de uma certa tendência para interpretar os coeficientes de correlação como valores absolutos, acontecendo, no entanto, que o estudo é referente a uma determinada população e que pode acontecer que noutro grupo estes resultados não se repitam; (iv) os cuidados a ter com a interpretação prática da significância estatística, pois nem sempre as correlações têm a correspondente validade prática (Coutinho, 2011).

4.6 Amostragem

Os estudos com uma componente de natureza empírica pressupõem que se determine a população sobre o qual estes vão incidir, entendendo-se aqui por população (ou universo) o conjunto de elementos que têm alguma característica em comum que se pretende estudar. A população pode ser pequena ou grande, dependente da natureza do estudo em questão. Acontece assim que, em muitas situações, não é possível recolher e analisar dados para cada elemento da população relativamente a um determinado fenómeno. Nestes casos, recorre-se a uma amostra, uma parte dos casos que constituem o universo. Pode falar-se em dois grandes tipos de amostragem (i) probabilística ou aleatória, ou seja, cada elemento da população tem igual probabilidade de ser escolhido, não havendo, assim, enviesamento da seleção; (ii) não-probabilística, não-aleatória ou

«dirigida», isto é, existe uma representação propositada de determinados elementos da população, de acordo com critérios definidos *a priori*, portanto, a probabilidade de um determinado elemento pertencer à amostra não é igual à dos restantes elementos (Marôco, 2011; Martinez et al., 2010)

No nosso estudo, a amostragem é deste segundo tipo, por questões de conveniência. Em cada um dos estudos empíricos realizados são definidos os critérios de seleção, embora a opção principal tenha incidido sobre a amostragem de propagação geométrica (*snowball*), em que a amostra se vai tornando maior à medida que os próprios sujeitos recomendam outros potenciais respondentes. É uma forma de amostra intencional, em que o investigador pede a cada sujeito que envie os questionários para outros indivíduos, sendo utilizada para a inclusão na amostra de sujeitos pouco acessíveis ao investigador (Marôco, 2011).

4.7 Recolha de dados

Uma vez definidas as questões de investigação, as variáveis do estudo e a amostra, há que clarificar o processo de recolha de dados. Efetivamente, a recolha de dados é um dos aspetos fundamentais para encontrarmos respostas para as questões colocadas, pois permite reunir concretamente determinadas informações junto das pessoas ou das unidades de informação incluídas na amostra (Quivy & Campenhoudt, 1995/2008).

Os processos a utilizar na recolha de dados dependem fundamentalmente do tipo de questões para as quais se pretendem obter respostas. Existem problemas que necessitam de uma abordagem qualitativa, enquanto outros, de uma abordagem quantitativa, sendo relevante destacar que não é a metodologia que determina a investigação, mas sim o problema que se pretende resolver (Pombal, Lopes & Barreira, 2008). É também importante salientar que os métodos de recolha e os métodos de análise de dados são normalmente complementares sendo, portanto, escolhidos em conjunto, em função dos objetivos e das hipóteses de trabalho (Coutinho, 2011; Quivy & Campenhoudt, 1995/2008; Roldão, 2015).

Os principais métodos de recolha de dados desta investigação foram o inquérito por questionário e a entrevista de grupo (*focus group*). O inquérito por questionário permite quantificar uma multiplicidade de dados e, por conseguinte, proceder a numerosas análises de correlação, ao passo que as entrevistas individuais, ou em grupo, têm por base processos fundamentais de comunicação e de interação humana, em que o investigador entra em contacto direto com os seus interlocutores/participantes na investigação. Estes dois processos permitem-nos, por um lado, atingir um elevado número de sujeitos, e por

outro, ajudar a interpretar, do ponto de vista de alguns respondentes, alguns dos resultados obtidos mais significativos.

4.8 Análise de dados

A análise dos dados quantitativos passou por diferentes fases, exigindo a exploração de um conjunto de estatísticas (Damásio, 2012; Figueiredo & Silva, 2010; Gouveia, Pimentel, Coelho, Maynard & Mendonça, 2010; Marôco, 2011), designadamente as referentes à análise fatorial exploratória (AFE) e à análise fatorial confirmatória (AFC).

A análise fatorial pressupõe requisitos que têm de ser satisfeitos, nomeadamente a (i) a verificação da adequabilidade da base de dados (como o nível de mensuração das variáveis, o tamanho da amostra, a razão entre o número de casos e a quantidade de variáveis), isto é, analisar se os dados podem ser submetidos ao processo de análise fatorial; (ii) a determinação da técnica de extração e o número de fatores a serem extraídos; e (iii) o tipo de rotação dos fatores (Damásio, 2012; Figueiredo & Silva, 2010).

O Quadro 14 sintetiza algumas das técnicas utilizadas relativas aos dados quantitativos, nomeadamente no respeitante à AFE e AFC, bem como a sua descrição.

Quadro 14
Opções Estatísticas dos Dados Quantitativos

Opções estatísticas	Descrição	Localização
Análise fatorial exploratória (AFE)	Encontrar a estrutura subjacente numa matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas.	Caps. 5, 6 e 7
Teste de <i>Kaiser-Meyer-Olkin</i> (KMO)	Índice de adequação da amostra, sugerindo a proporção de variância dos itens que pode ser explicada por uma variável latente. O seu valor pode valer entre zero e um, sendo que quanto mais perto do 1 melhor e 0,50 é o patamar mínimo de adequabilidade.	Caps. 5, 6 e 7
Análise em componentes principais (ACP)	Análise dos dados usados visando a sua redução, bem como a eliminação de sobreposições e a escolha de formas mais representativas dos dados, a partir de combinações lineares das variáveis originais.	Caps. 5, 6 e 7
Regra de Kaiser	Extração de fatores apenas com valor de <i>eigenvalue</i> acima de 1 (critério de retenção de fatores).	Caps. 5, 6 e 7
<i>Scree test</i>	Análise gráfica da dispersão do número de fatores até que a curva de variância individual de cada fator se torne horizontal (critério de retenção de fatores).	Caps. 5, 6 e 7
Variância acumulada	Fatores extraídos devem explicar pelo menos 60% da variância.	Caps. 5, 6 e 7
Rotação	Assunção de que os fatores extraídos são independentes uns dos	Caps. 5, 6 e

Opções estatísticas	Descrição	Localização
ortogonal (<i>varimax</i>)	outros, isto é, não apresentam correlações entre si (ou havendo essas cargas fatoriais devem ser mínimas); no método <i>varimax</i> pretende-se maximizar o peso de cada variável (fator).	7
Análise fatorial confirmatória (AFC)	Procedimento que forma parte dos modelos de equações estruturais (<i>Structural Equation Models</i> , SEM) que visa analisar as relações entre um conjunto de indicadores ou variáveis observadas e uma ou mais variáveis latentes (fatores).	Caps. 5, 6 e 7
Máxima verossimilhança (<i>maximum likelihood</i> , ML)	Estima os valores dos diferentes parâmetros do modelo estatístico de maneira a maximizar a probabilidade dos dados observados (<i>i.e.</i> , busca parâmetros que maximizem a função de verossimilhança).	Caps. 5, 6 e 7
Qui-quadrado χ^2	Comprova a probabilidade do modelo se ajustar aos dados. Um valor do χ^2 estatisticamente significativo indica discrepâncias entre os dados e o modelo teórico que está sendo testado.	Caps. 5, 6 e 7
Índice de qualidade do ajuste (<i>goodness-of-fit index</i> , GFI) e o Índice de Qualidade do ajuste ajustado (<i>adjusted goodness-of-fit index</i> , AGFI),	Ponderado em função dos graus de liberdade do modelo, com respeito ao número de variáveis consideradas. São recomendados valores do GFI e AGFI superiores ou próximos a 0,95 e 0,90, respetivamente.	Caps. 5, 6 e 7
CFI (<i>comparative fit index</i>)	Um índice comparativo, adicional, de ajuste ao modelo, com valores mais próximos de 1 indicando melhor ajuste, com 0,90 sendo a referência para aceitar o modelo.	Caps. 5, 6 e 7
Razão χ^2 /gl (razão entre qui-quadrado e graus de liberdade)	Considerada uma qualidade de ajuste subjetiva. Um valor inferior a 5,00 pode ser interpretado como indicador da adequação do modelo teórico para descrever os dados.	Caps. 5, 6 e 7
Raiz quadrada média do erro de aproximação (<i>root mean square error of approximation</i> , RMSEA).	Com relação aos valores de RMSEA, recomendam-se valores próximos a 0,06 e 0,08, respetivamente com seu intervalo de confiança de 90% (IC90%), interpretando-se valores altos como indicação de um modelo não ajustado.	Caps. 5, 6 e 7

Fonte. Construído a partir de Damásio (2012), Figueiredo e Silva (2010).

A análise estatística foi realizada recorrendo ao programa *SPSS, statistical package for the social sciences*, versão 20. Os resultados das variáveis qualitativas apresentam-se em frequência. As variáveis quantitativas são apresentadas em mediana, intervalo interquartil, média, desvio-padrão, mínimo, médio, máximo e percentagem (cf. cap. 8).

Para a determinação da escala dos testes paramétricos ou não paramétricos na análise inferencial foi avaliada a normalidade das variáveis quantitativas através do teste de *Kolmogorov-Smirnov-Lilliefors*. Como nenhuma das variáveis cumpriu a normalidade foram utilizados os testes não paramétricos *U-Mann-Whitney* e *Kruskal-Wallis*. As diferenças nas proporções foram analisadas através do teste de Qui-quadrado ou o teste exato de *Fisher* (cf. cap. 8) (Marôco, 2011).

Foram ainda calculadas correlações de *Spearman* para averiguar a relação entre as três escalas em estudo. O nível de significância estatística aplicado para este tipo de correlações foi de $p < 0,05$ (cf. cap. 8).

Outras estatísticas foram também utilizadas como o teste de regressão linear múltipla para determinar variáveis preditoras. Neste caso, pretendeu-se avaliar o contributo de duas variáveis independentes sobre a variável dependente. Uma fase importante da regressão linear múltipla é avaliar separadamente o contributo de cada variável independente para a explicação da variável dependente; esse contributo pode ou não ser significativo, pode ser complementar ou pode sobrepor-se (cf. cap. 8).

A regressão linear múltipla pelo método de *stepwise* permite escolher entre os preditores aquele que mais contribui para a explicação da variância da VD (variável dependente). É o método de seleção automática de VI's (variáveis independentes) mais utilizado em regressão linear múltipla (cf. cap. 8).

Foram realizadas igualmente regressões lineares múltiplas com variáveis moderadoras para testar o efeito moderador de uma variável de acordo com o modelo teórico em análise. Esta análise foi realizada com recurso ao *script* para SPSS «*PROCESS*» de Hayes (2015).

Modelos de equações estruturais (SEM) foram também utilizados. Estes modelos podem ser vistos, como uma extensão da regressão múltipla, sendo que no modelo de equações estruturais há mais do que uma variável dependente. Uma das características básicas dos modelos de equações estruturais é o de permitir testar uma teoria de ordem causal entre um conjunto de variáveis, possibilitando observar de que forma as variáveis independentes explicam a variável dependente (Brites, 2012).

Importante ressaltar que diversos procedimentos estatísticos como regressão múltipla, correlação, análise fatorial, ANOVA e MANOVA podem ser vistos como casos especiais de SEM, ou seja, os modelos de equações estruturais abarcam diversas técnicas que têm como característica em comum um modelo linear geral de relacionamento entre variáveis. Essa característica explica a crescente popularidade, robustez e flexibilidade de SEM, na medida em que pode ser vista como um conjunto de técnicas ou procedimentos estatísticos com elevado grau de eficácia (Brei & Neto, 2006).

Também foram usados procedimentos de recolha de dados qualitativos, designadamente através da técnica do *focus group*, seguido do tratamento desses dados, através da análise de conteúdo, segundo a perspetiva de Bardin (1977/2013), como se sistematiza no Quadro 15.

Quadro 15
Opções Referentes aos Dados Qualitativos

Opções relativas aos dados qualitativos	Descrição	Localização
<i>Focus group</i>	Recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador.	Cap. 9
Análise de conteúdo	Extração do sentido dos dados recolhidos, inferindo conhecimentos com recurso a indicadores, de modo a compreender criticamente o sentido dos conteúdos manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas.	Cap. 9

A técnica do *focus group*, designada também como grupo de discussão ou grupo focal, é reconhecida como um instrumento de investigação social e de *marketing*. Atualmente, esta técnica tem vindo a ser utilizada por investigadores de diferentes áreas do conhecimento, designadamente, antropologia, sociologia, enfermagem, psicologia e educação (cf. cap. 9).

Uma vez recolhidos os dados provenientes dos *focus groups* procedeu-se à sua análise (cf. cap. 9). A fase de análise deste tipo de dados de informação qualitativa constitui um aspeto significativo e, também, problemático do processo de investigação, sendo, por isso, importante que este seja transparente, público e verificável (Aires, 2011; Lima, 2013).

4.9 Resultados esperados

Neste momento da nossa investigação, apontamos aquelas que são as expectativas referentes aos resultados deste estudo:

1. Existência de correlações positivas e estatisticamente significativas entre as três variáveis deste estudo: a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundários.
2. Importância da inteligência espiritual, quer para o exercício da atividade específica do educador/professor, isto é, da sua liderança pedagógica, quer para o seu nível de bem-estar global.
3. Existência de uma variável preditora entre as várias possibilidades de associar estas três variáveis.

Sumário

Neste capítulo é colocada a problemática do estudo, sendo operacionalizada em questões de investigação e explicitados os objetivos geral e específicos da pesquisa. Assim, a questão geral deste estudo é: como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário? O correspondente objetivo geral é: analisar as relações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário.

Apresenta-se também um mapa conceptual no qual aparecem inter-relacionadas as três variáveis do estudo. Este mapa emergiu da reflexão feita a partir da revisão compreensiva da literatura respetiva (cf. caps. 1, 2 e 3).

Clarifica-se o *design* desta investigação que é um estudo correlacional transversal, em que associam as três variáveis: liderança pedagógica, bem-estar (docente) e inteligência espiritual, usando testes estatísticos adequados. Também se analisam os processos de amostragem, de recolha e análise de dados. A amostra é não-probabilística de propagação geométrica (*snowball*) de modo a incluir sujeitos pouco acessíveis. E para os *focus groups*, a amostra é de conveniência, constituída pelos sujeitos participantes que se voluntarizaram para tal. Para análise geral e específica dos dados utilizam-se técnicas estatísticas diversificadas e de análise de conteúdo que estão descritas nos Quadros 14 e 15.

Capítulo 5 – Estudo Empírico 1: Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual, IAIE (versão portuguesa do *S/SRI-24*) – Análise da sua Estrutura Fatorial

5.1 Método

Uma vez justificada a importância do *the spiritual intelligence self-report inventory-24*, *SISRI-24* (King (2008), no âmbito das medidas de avaliação do nível de inteligência espiritual, e tendo sido este instrumento escolhido para esta investigação (cf. ponto 3.5 do cap. 3), procedeu-se, então, à sua validação para o contexto português. Descrevem-se, seguidamente, os passos seguidos, os principais resultados e a sua discussão.

5.1.1 Caracterização da amostra

O instrumento *SISRI-24* original foi validado no seio de uma população académica; neste caso, os estudantes do curso de psicologia da universidade de Trent, em Ontário, no Canadá. Nesta investigação, a validação desse instrumento incidiu sobre a população portuguesa em geral⁸⁰.

O Quadro 16 apresenta as características sociodemográficas dos sujeitos referentes à validação do *SISRI-24*. A amostra foi formada por 767 adultos, dos quais 67,8% eram mulheres e 32,2% homens. No que respeita à idade, 30,6% dos sujeitos tinham idades compreendidas entre 40 e 49 anos, e 50 a 59 anos. Com idade inferior ou igual a 39 anos, participaram no estudo 211 sujeitos, correspondente a 28,2%. Mais de metade referiu ser casado (51,1%) seguindo-se os solteiros(as) (28,7%). Ainda que em minoria (1,3%), registaram-se casos de sujeitos viúvos. No que respeita ao meio onde habitam, 80,4% eram do meio urbano. Em termos de habilitações literárias, a maioria dos sujeitos referiram ter como habilitações graus do ensino superior (79,7%), especificamente o grau de licenciado(a) (51,9%).

Quadro 16
Caracterização Sociodemográfica dos Sujeitos (n= 767) – SISRI-24

Variável	n (%)
Género	
Feminino	520 (67,8)
Masculino	247 (32,2)
Idade (anos)	
18-20	22 (2,9)
21-29	60 (8,0)
30-39	129 (17,3)
40-49	228 (30,6)
50-59	228 (30,6)
60-69	69 (9,2)
70 +	10 (1,3)

⁸⁰ Parte substancial deste capítulo (embora a parte do «método» tenha sido aqui alargada de forma a explicitar melhor todos os procedimentos seguidos) corresponde a um artigo que submetemos para publicação em inglês, na revista britânica *The Journal of Psychology Interdisciplinary and Applied* com o título – *The spiritual intelligence self-report inventory: Psychometric properties of the portuguese version* (Antunes, Silva & Oliveira, submetido).

Variável	n (%)
Estado civil	
Solteiro(a)	220 (28,7)
Casado(a)	392 (51,1)
Divorciado(a)	111 (14,5)
Viúvo(a)	10 (1,3)
Outro	34 (4,4)
Meio onde habita	
Rural	150 (19,6)
Urbano	617 (80,4)
Habilitações literárias	
1.º ciclo	2 (0,3)
2.º ciclo	13 (1,7)
3.º ciclo	13 (1,7)
Secundário incompleto	24 (3,1)
Secundário	68 (8,9)
Bacharelato	24 (3,1)
Licenciatura	398 (51,9)
Mestrado	184 (24,0)
Doutoramento	29 (3,8)
Outro	12 (1,6)

Legenda: SISRI-24= the spiritual intelligence self-report inventory-24.

Também foram colocadas questões relativas à situação profissional (Quadro 17). O inquérito adoptou a classificação nacional de profissões de 2010 do INE (Instituto Nacional de Estatística, 2010).

Os inquiridos especialistas das profissões intelectuais e científicas representam 35,3% dos sujeitos e os quadros superiores/dirigentes representam 21,9%. Com menos de 3%, encontram-se os sujeitos com profissões não qualificadas ou qualificados da agricultura e pescas ou os operários e similares. O vínculo laboral maioritariamente referido foi o relativo aos «pertencentes aos quadros» (67,5%). Com outros cargos, registaram-se 22,8% dos sujeitos e, destes, 45,1% referiram que o outro cargo era a liderança intermédia. Em termos de anos de experiência profissional, 3,9% trabalha há mais de 10 anos e menos de 6 anos e 62,5% possuem experiência profissional entre 16 e 35 anos.

Quadro 17
Situação Profissional dos Sujeitos (n= 767) – SISRI-24

Variável	n (%)
Profissão	
Desempregado(a)	35 (4,6)
Estudante	53 (6,9)
Trabalhadores não qualificados	9 (1,2)
Trabalhadores qualificados da agricultura e pescas	7 (0,9)
Operários, artífices ou similares	5 (0,7)
Pessoal administrativo ou similares	38 (5,0)
Serviços e Vendas	21 (2,7)
Técnicos e profissionais de nível intermédio	108 (14,1)
Quadros superiores/dirigentes	168 (21,9)
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	271 (35,3)
Aposentado(a)	50 (6,5)

Variável	n (%)
Vínculo laboral	
Trabalho independente	55 (7,2)
Provisório	58 (7,6)
Pertencente ao quadro	518 (67,5)
Outro	136 (17,7)
Outros cargos	
Não	592 (77,2)
Sim	175 (22,8)
Cargos	
Atividade Liberal	51 (29,1)
Liderança intermédia	79 (45,1)
Liderança de topo	26 (14,9)
Voluntariado Social	5 (2,9)
Formação	14 (8,0)
Experiência profissional (anos)	
< 5	10 (5,6)
6-10	7 (3,9)
11-15	20 (11,2)
16-20	26 (14,5)
21-25	26 (14,5)
26-30	34 (19,0)
31-35	26 (14,5)
≥36	30 (16,8)

Legenda: SISRI-24= *the spiritual intelligence self-report inventory-24*.

Relativamente à distribuição geográfica, é de acentuar a participação de respondentes de todos os distritos e regiões autónomas do território nacional. Assim, 283 (36,9%) da amostra situa-se no distrito de Lisboa, seguida da região autónoma da Madeira com 153 (19,9%), Setúbal com 71 (9,3%), Vila Real com 42 (5,5%), Porto com 38 (5%), Aveiro com 33 (4,3%), Leiria com 26 (3,4%), Faro com 22 (2,9%), Santarém com 19 (2,5%), Coimbra com 13 (1,7%), Braga com 11 (1,4%), Évora e Região Autónoma dos Açores com 10 (1,3%) cada uma, Viseu com 7 (0,9%), Beja, Castelo Branco, Portalegre e Viana do Castelo, cada distrito com 5 (0,7%) e Guarda com 4 (0,5%). O concelho onde houve mais respondentes foi o de Lisboa com 95 (12,4%), seguido do Funchal com 84 (11%), Oeiras com 71 (9,3%), Sintra com 38 (5%), Almada com 29 (3,8%), Cascais com 25 (3,3%), Amadora com 23 (3%), Machico (Madeira) com 20 (2,6%) e Santa Cruz (Madeira) com 19 (2,5%). A amostra distribuiu-se por 112 (36,4%) concelhos dos 308 existentes.

5.1.2 Procedimentos

O primeiro passo neste processo de validação foi contactar o professor David King, o autor deste instrumento de medida, solicitando o uso do *the spiritual intelligence self-report inventory-24* (Anexo 1). A autorização foi concedida em maio de 2015 (Apêndice IV). Para garantir a validade concorrente (Tuckman, 1994/2012) foram aplicados no mesmo momento outros dois testes validados para a população portuguesa (Anexos 2 e 3): questionário do

bem-estar espiritual, versão portuguesa do *SWBQ – spiritual well-being questionnaire* (Gouveia, 2011) e escala de espiritualidade, versão portuguesa de *MPWQ – the meaning and purpose at work questionnaire* (I. F. Albuquerque, 2009). Assim foram também contactados os investigadores portugueses que haviam validado esses dois testes para o contexto nacional, e que autorizaram a sua utilização neste estudo (Apêndices V e VI).

Para validar a escala *SISRI-24* (Anexo 1) para a população portuguesa, foi feita a tradução da versão inglesa canadense, pelo método de «traduz-retraduz» (Hill & Hill, 2012), efetuada por especialistas em inglês, português e psicologia, de que resultou uma versão equivalente ao original tanto do ponto de vista da estrutura linguística quanto do ponto de vista semântico (Apêndice X).

O processo formal de recolha de dados deste estudo empírico realizou-se com a publicação no *google forms* de um único questionário que incluía i) informações conducentes ao consentimento informado (Apêndice VII), ii) dados sociodemográficos (Apêndice VIII), c) os 24 itens do *SISRI-24* na sua versão portuguesa (Apêndice X), iii) os 20 itens do questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do *SWBQ – spiritual well-being questionnaire* (Anexo 2), e iv) os 21 itens da escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de *MPWQ – the meaning and purpose at work questionnaire* (Anexo 3), num total de 77 itens. Os sujeitos só podiam prosseguir o preenchimento do questionário, depois de ler o «consentimento informado».

O endereço *web* com o *link* do questionário e a informação referente aos objetivos do estudo, bem como as garantias de anonimato e confidencialidade de toda a informação facultada, foi enviado por *email* (Apêndice IX), em 30 de maio de 2015, tendo sido encerrado o prazo de preenchimento, envio e submissão *on-line* do questionário a 2 de julho de 2015. Da listagem de envio faziam parte sujeitos de áreas distintas do país. O investigador disponibilizou os seus contactos durante o período em que decorreu o estudo, possibilitando a colocação de dúvidas e sugestões. As respostas dadas ao questionário eram registadas após submissão do mesmo, numa base de dados *on-line* criada pelo *google forms* que era enviada automaticamente para o *email* do investigador criado para o efeito. Esta base de dados apresentava de imediato a possibilidade de submeter os dados para tratamento estatístico no programa *SPSS 20.0*, podendo, posteriormente, ser inserida no também no programa *SPSS Amos 20* para uma análise fatorial confirmatória (AFC).

No decorrer do processo de pesquisa, outubro e dezembro de 2015, o investigador encontrou dois trabalhos (Conceição, 2014; Miguel et al., 2015) que também validaram o *SISRI-24* de King (2008) para a população portuguesa. Um dos trabalhos é proveniente do laboratório de psicometria da faculdade de psicologia e ciências da educação, da universidade de Coimbra (Miguel et al., 2015). Este trabalho valida o *SISRI-24*, mantendo a

estrutura fatorial original. Uma das hipóteses explicativas aventadas pelos autores é ter sido aplicado em contexto similar ao de King (2008), ou seja, estudantes universitários de um curso de psicologia. No entanto, aqueles investigadores (Miguel et al., 2015) reconhecem como uma das principais limitações do seu estudo a natureza da amostra (200 estudantes). Na verdade, esta é recolhida numa única faculdade que, pela sua idiossincrasia, privilegia o género feminino, sendo as idades bastante homogéneas. Com vista à ultrapassagem destas limitações, recomendam outros estudos com uma amostra mais alargada e diversificada, que é contemplado no nosso estudo.

Um outro trabalho, no âmbito de um doutoramento em enfermagem, na universidade Católica do Porto (Conceição, 2014), validou também o *SISRI-24* (King, 2008), tendo como universo os enfermeiros portugueses. Este trabalho foi defendido em júri público, em 31 de março de 2015, ficando apenas disponível no repositório científico de acesso aberto de Portugal (RCAAP), alguns meses depois, quando já havíamos validado para a população portuguesa esta mesma escala, o que aconteceu entre 30 de maio e 2 de julho de 2015. Analisando com mais pormenor esta situação, constata-se que aquela investigadora obteve autorização do professor canadiano David B. King, autor do *SISRI-24*, em 28 de fevereiro de 2010 (Conceição, 2014), e que este autor também nos autorizou o uso e validação deste instrumento de avaliação da inteligência espiritual, em 8 de maio de 2015 (Apêndice IV), sem nos ter dado conhecimento daquela anterior permissão.

Efetuámos também uma análise pormenorizada à validação do *SISRI-24* realizada por Conceição (2014), na qual colocamos algumas questões e discordâncias, relativamente ao processo por ela seguido. Na verdade, aquela investigadora, na revisão da literatura, não clarifica os constructos teóricos inteligência espiritual, espiritualidade e religiosidade. Apesar de citar autores e situações em que eles aparecem de forma distinta, emprega os termos, muitas vezes, como equivalentes, não se revelando, por isso, totalmente coerente no decorrer do processo. Aliás, um dos instrumentos utilizados na recolha de dados, o *spiritual care competence scale* (SCCS) de Leeuwen (2008), coloca nos itens referentes à problemática da espiritualidade aspetos em que espiritualidade e práticas religiosas aparecem misturados, o que certamente não facilita a clarificação de conceitos distintos ainda que próximos.

No ponto 5.2, nota de rodapé n.º 82, discutimos aspetos de cariz técnico do processo de validação do *SISRI-24*, designadamente de tradução e fatorização dos itens, elaborados por aquela investigadora.

5.1.3 Instrumentos

Para validar o *SISRI-24* para a população portuguesa, foram usados três instrumentos distintos: a tradução portuguesa do *the intelligence self-report inventory-24*, *SISRI-24* (King, 2008), o questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do *SWBQ – spiritual well-being questionnaire* (Gouveia, 2011) e a escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de *MPWQ – the meaning and purpose at work questionnaire* (I. F. Albuquerque, 2009). De seguida, apresenta-se uma breve descrição destes instrumentos incluindo índices psicométricos.

5.1.3.1 *The spiritual intelligence self-report inventory-24, SISRI-24* (King, 2008)

The spiritual intelligence self-report inventory (SISRI-24) foi inicialmente administrado a 619 estudantes do curso de psicologia da universidade de Trent, em Ontario, Canadá (King, 2008; King & DeCicco, 2009). Na sequência de uma análise fatorial exploratória, dos 88 itens iniciais permaneceram 42 itens que geraram quatro dimensões de inteligência espiritual (cf. ponto 3.3.6 e Quadro 11 do cap. 3): pensamento existencial crítico (CET), produção de significado pessoal (PMP), consciência transcendental (TA), e expansão do estado de consciência (CSE). “Uma extensa revisão da literatura suporta estes quatro componentes principais” (King & DeCicco, 2009, p. 69) da inteligência espiritual. Essas dimensões foram avaliadas utilizando itens com uma escala de Likert de cinco pontos (0 – «não tem nada a ver comigo», 1 – «não tem muito a ver comigo», 2 – «tem alguma coisa a ver comigo» 3 – «tem muito a ver comigo», 4 – «tem tudo a ver comigo»).

A fim de confirmar a estrutura fatorial do *SISRI*, a escala de 42 itens foi posteriormente administrada a uma amostra de 305 estudantes da mesma universidade. Medidas adicionais de constructos teoricamente relacionados e não relacionados também foram aplicados para testar a validade concorrente do *SISRI*. Estas medidas incluíram o *meaning of life questionnaire (MLQ)*, a *metapersonal auto scale (MPS)*, o *mysticism scale – research form D (MSD)*, a *age universal intrinsic-extrinsic religiosity scale (AUIE)* e o *balanced inventory of desirable responding (BIDR)*, *satisfaction with the life scale (SWLS)*, *emotional intelligence scale (EIS)* e *multidimensional aptitude battery – II (MAB II)*. Assim, King (2008) e King e DeCicco (2009) compararam, nomeadamente, o *SISRI-24* com escalas de religiosidade, tanto intrínseca quanto extrínseca. A religiosidade intrínseca foi mais correlacionada com o *SISRI-24* do que a religiosidade extrínseca ($r = 0,48$ vs. $r = 0,21$), apesar de não estarem muito correlacionadas com a inteligência espiritual. Isto confirmou a validade de constructo *SISRI-24* como sendo distinto do da religiosidade. Além disso, o *SISRI-24* foi mais altamente correlacionado com a presença de significado ($r = 0,44$) do que

a busca de significado ($r = 0,21$), o que também era expectável uma vez que uma das dimensões do *SISRI-24* se destina a aferir a capacidade de construir significado e propósito, não um desejo pessoal de encontrar significado e propósito. Finalmente, King (2008) e King e DeCicco (2009) não encontraram quase nenhuma correlação entre QI e QEs ($r = 0,07$), o que é importante para a validade deste constructo, porque mostra que a inteligência espiritual é distinta de outro tipo de inteligências.

Decorrente da análise fatorial confirmatória, foram retirados do *SISRI* 18 itens devido a “correlações altas residuais, correlações altas e redundâncias” (King & DeCicco, 2009, p. 76). Assim, na versão final, a escala contém 24 itens. Sete itens, correspondentes às questões 1, 3, 5, 9, 13, 17 e 21, avaliam «pensamento existencial crítico» (CET); cinco itens que compreendem os itens 7, 11, 15, 19 e 23 avaliam «produção de significado pessoal» (PMP); sete itens que correspondem aos números 2, 6*, 10, 14, 18, 20 e 22, em que a questão 6 é cotada inversamente, avaliam «consciência transcendental» (TA); e cinco itens, 4, 8, 12, 16 e 24, avaliam «expansão do estado de consciência», CSE (King, 2008; King & DeCicco, 2009). Cada uma das quatro subescalas exibe forte fiabilidade interna, variando entre 0,78-0,91. Mais especificamente, segundo King (2008), o *SISRI-24* produziu um alfa de Cronbach de 0,92 (CET= 0,78; PMP= 0,78; TA= 0,87; CSE= 0,91). King (2008) também realizou uma avaliação «*split-half reliability*» em que o instrumento produziu um coeficiente de correlação de 0,91. Se os itens individuais medirem, de facto, a mesma variável, um nível de correlação de, pelo menos, 0,70 é esperado (Hill & Hill, 2012). Uma das formas importantes de reforçar a fiabilidade é o emprego do teste-reteste, no qual aos mesmos sujeitos são aplicados os mesmos testes intervalados de algum tempo (Marôco, 2011). King (2008) administrou o *SISRI-24* a 25 sujeitos, tendo recolhido os seus scores, e readministrando o questionário quatro meses mais tarde. Os resultados foram comparados e a correlação foi significativa ($r = 0,89$, $p < 0,001$). Com efeito, um coeficiente de correlação teste-reteste de 0,70, ou mais elevado, é considerado um nível muito razoável de fiabilidade para a maioria das investigações (Tuckman, 1994/2012).

No *SISRI-24*, as pontuações numéricas mais elevadas refletem um nível de inteligência espiritual maior. Pontuações⁸¹ variando entre «0 e 39» são consideradas como fazendo uma subtilização da inteligência espiritual; pontuações entre «40 e 64» revelam

⁸¹ A versão portuguesa do *SISRI-24*, **inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE**, tem apenas 16 itens, conforme se pode ver no Apêndice XI. Assim, a sua variação total é entre 0-64 pontos. O critério adotado para determinar o nível de inteligência espiritual foi o de calcular a distribuição dos valores dos percentis 33 e 66. Assim, considera-se a seguinte pontuação para a interpretação da escala: «0-32» pontos no IAIE significa «nível *baixo* de inteligência espiritual»; «33-45» pontos significa «nível *médio* de inteligência espiritual»; e «46-64» significa «nível *elevado* de inteligência espiritual».

um nível médio de inteligência espiritual; pontuações entre «65 e 96» são reveladoras de um elevado nível de inteligência espiritual (King, 2010a).

5.1.3.2 Questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do SWBQ, *spiritual well-being questionnaire* (Gouveia, 2011)

O questionário de bem-estar espiritual (QBEE) é um instrumento de autopreenchimento que contém 20 itens, distribuídos por quatro subescalas, com cinco itens cada: dimensão *peçoal* (sentido de identidade, autoconhecimento, alegria na vida, paz interior, significado para vida), dimensão *comunitária* (amor pelos outros, generosidade em relação aos outros, confiança nos outros, respeito pelos demais, bondade para com as outras pessoas), dimensão *ambiental* (ligação com a natureza, maravilha perante uma vista deslumbrante, harmonia com o ambiente, sentido de «magia» no ambiente) e dimensão *transcendental* (relação pessoal com o Divino/Deus, adoração do Criador, unidade com Deus, paz com Deus, vida de oração). Usa uma escala de cinco pontos, em que um é «muito pouco» e cinco corresponde a «muitíssimo». Os respondentes indicam em que medida sentem que a afirmação reflete a sua experiência atual, tendo em consideração os últimos seis meses. A escala original, *spiritual well-being questionnaire*, SWBQ, foi desenvolvida inicialmente na Austrália por Gomez e Fisher (2003), tendo sido validada ao longo de um conjunto de estudos realizados junto de estudantes do ensino secundário e superior na Austrália, Inglaterra e Irlanda (Gouveia, 2011). A escala original apresenta bons resultados de fiabilidade e validade para as quatro subescalas, com valores de consistência interna variando entre $\alpha = 0,76-0,95$ (Gomez & Fisher, 2003).

A versão portuguesa (QBEE) foi validada, numa primeira fase, por Gouveia, Marques e Pais-Ribeiro (2009), num estudo em que participaram 439 indivíduos, numa amostra de conveniência, com idades compreendidas entre os 16 e 71 anos. Na sua tese de doutoramento, Gouveia (2011) retomou esta escala procedendo à análise fatorial confirmatória. Os resultados, em consonância com a escala original, apresentam também bons indicadores de consistência interna global ($\alpha = 0,89$), variando os valores entre $\alpha = 0,72$ para a dimensão pessoal e $\alpha = 0,88$ para dimensão transcendental, sendo que as dimensões pessoal e comunitária são as menos consistentes e a mais sólida é a dimensão transcendental (Gouveia, 2011; Gouveia, Marques & Pais-Ribeiro, 2009).

Os níveis mais elevados, obtidos nesta escala, podem não significar necessariamente maior bem-estar individual, indicando antes um maior nível de desenvolvimento desta componente espiritual (Gouveia, 2011). Os diferentes domínios de bem-estar espiritual poderão ter relações diferentes com distintas componentes de bem-estar físico, psicológico, ou com a qualidade de vida geral (Gomez & Fisher, 2003).

5.1.3.3 Escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de MPWQ – *The meaning and purpose at work questionnaire* (I. F. Albuquerque, 2009)

Esta escala de espiritualidade no trabalho foi adaptada para a população portuguesa, através de uma investigação cujo objetivo era verificar se existem diferenças na espiritualidade entre os profissionais de unidades de saúde familiar e tradicionais centros de saúde (I. F. Albuquerque, 2009; Albuquerque, Cunha, Martins & Sá, 2014). Foi aplicada a uma amostra de 267 profissionais de saúde (médicos, enfermeiros e administrativos). E utilizou uma escala tipo Likert, de cinco pontos, em que um é «totalmente em desacordo» e o cinco «totalmente de acordo». Este instrumento é constituído por 21 itens, agrupados em três subescalas: *comunidade* (alfa= 0,87) com nove itens, *trabalho com significado* (alfa= 0,86) com sete itens e *vida interior* (alfa= 0,79) com cinco itens. O valor total do alfa de Cronbach obtido para a escala de espiritualidade no trabalho foi de 0,84. Estes valores estiveram muito próximos dos fatores correspondentes da escala original de Ashmos e Duchon (2000) que são: *comunidade* (alfa= 0,859), *significado no trabalho* (alfa= 0,858) e *vida interior* (alfa= 0,804). A escala original, *the meaning and purpose at work questionnaire*, MPWQ, tem sete fatores de que os autores portugueses adaptaram apenas as três primeiras subescalas, justificando a sua opção por as considerarem mais significativas para avaliação da espiritualidade no trabalho na amostra em causa (I. F. Albuquerque, 2009).

5.2 Apresentação dos dados

No nosso estudo, a análise estatística da aplicação do SISRI-24 à população portuguesa dividiu-se em várias etapas. Na primeira etapa, realizou-se uma análise fatorial exploratória com o objetivo de estudar a validade de constructo e determinar qual a melhor estrutura fatorial para a população em estudo. Após esta análise, avaliou-se a fidelidade do instrumento, pela análise de consistência interna aos fatores, através do método alfa de Cronbach. Seguidamente, verificou-se a validade convergente entre os fatores obtidos e dimensões das medidas convergentes MPWB e SWBQ e, por fim, procedeu-se à análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial proposta pelas análises anteriores.

A nossa amostra total foi dividida aleatoriamente em duas amostras equivalentes, de modo a permitir conclusões mais robustas relativamente à estrutura fatorial da escala em estudo. A análise fatorial exploratória, análise de consistência interna e de validade convergente foram realizadas na primeira metade da amostra, enquanto que a análise confirmatória foi realizada na segunda metade da amostra. A amostra utilizada para a análise exploratória ficou constituída por 383 sujeitos, sendo na sua maioria mulheres (67,4%), estado civil solteiro (42,6%), seguido por estado civil casado (42,0%), com nível de

ensino superior (75,4%), e com uma média de idade 37,84 anos (DP= 11,68). Quanto à segunda metade utilizada na análise confirmatória, esta amostra ficou constituída por 384 sujeitos, maioritariamente constituída por mulheres (68,2%), estado civil casado (60,2%), com nível de ensino superior (83,8%), e com uma média de idade de 53,45 anos (DP= 6,40).

Primeiramente, foi então realizada a análise fatorial exploratória mediante a técnica de análise em componentes principais com rotação *Varimax*. A extração dos fatores foi efetuada para quatro fatores, obedecendo à estrutura original da escala *SISRI-24*. Esta análise foi efetuada para os 24 itens da escala *SISRI*. As estatísticas descritivas para os itens demonstraram que a média superior na escala de resposta, compreendida entre «0» e «4», foi obtida para o item dois, «*Reconheço em mim aspetos mais profundos do que o meu corpo físico*» (M= 2,72; DP= 1,19) e a média inferior de resposta para o item 24, «*Tenho desenvolvido as minhas próprias técnicas para entrar em estados de consciência ou consciencialização mais elevados*» (M= 1,77; DP= 1,36), com variância homogênea entre os vários itens. A adequação da amostragem aos dados obtidos foi testada pela estatística *Kaiser-Meyer-Olkin*, que revelou um valor adequado (0,95). Relativamente às comunalidades, os dados revelaram-se igualmente adequados com valores compreendidos entre 0,47 e 0,72. A análise em componentes principais com a extração a quatro fatores revelou 64% de variância explicada por esta solução após rotação. O fator um foi o fator com maior variância explicada (20%), seguido pelo fator dois com 16,50% de variância explicada, fator três com 14% de variância explicada e o fator quatro com 13% de variância explicada. Os valores próprios por cada fator obtido surgem ilustrados na Figura 4.

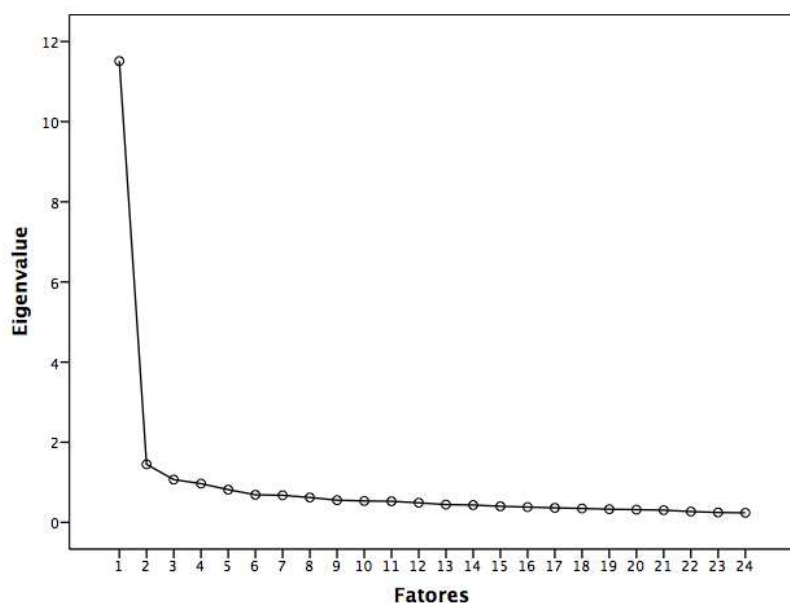


Figura 4. Scree plot do IAIE

Legenda: IAIE= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder.

Nesta solução, constataram-se valores de saturação elevados de itens em mais de um fator, comprometendo a estrutura fatorial, principalmente ao nível do fator quatro.⁸²

Deste modo, optou-se por realizar a mesma análise, com alteração do método de extração, aplicando-se a extração de fatores com base no critério dos valores próprios (*eigenvalues* > 1), e assumindo-se a inviabilidade do fator quatro. Com base neste critério, foram então extraídos três fatores, baixando a variância explicada, por esta nova solução, para 57%, respetivamente 21% para o fator um, 18% para o fator dois, e 18% para o fator três. As estatísticas descritivas e de adequabilidade mantiveram-se inalteradas. Relativamente aos valores de saturação dos itens por cada fator obtido, verificou-se que os itens 2, 10, 13, 14, 15, 18 e 22 foram considerados ambíguos, por apresentarem valores elevados de saturação (> 0,40) em mais de um dos fatores, pelo que foram removidos. O item seis foi também removido por ser o único item com valores de saturação no fator quatro, numa solução previamente testada a quatro fatores. Assim, através de uma análise

⁸² Com o objetivo de medir o nível de inteligência espiritual dos enfermeiros portugueses, no âmbito de uma investigação sobre a competência para o cuidado espiritual em enfermagem, o *SISRI-24* (King, 2008) foi aplicado e, simultaneamente validado, através de uma amostra de conveniência de 546 enfermeiros portugueses de todo o país, sendo os dados recolhidos através do *google forms* entre janeiro e julho de 2013 (Conceição, 2014). Nesta validação foram mantidos os 24 itens da escala original e quatro fatores (com designações alteradas). Conceição (2014) renomeou os fatores que ficaram assim estruturados: **I – Produção da percepção pessoal e conhecimento transcendente** que inclui os itens 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23; **II – Pensamento crítico sobre a existência** com os itens 1, 2, 3, 5, 13, 17, 21; **III – Estado consciente de expansão** com os itens 4, 8, 12, 16, 24; e **IV – Percepção pessoal do ser** com os itens 6, 9. A investigadora não esclarece o porquê da alteração da designação dos fatores, que se afastam substancialmente das da escala original. Estarão estas designações em coerência com o constructo teórico de King (2008)? Com efeito, não é apresentada uma justificação para tal procedimento, nem na perspetiva da escala de King (2008), nem tão pouco apoiando-se em aspetos teóricos referenciados na literatura da inteligência espiritual, como é recomendado por diversos autores (Clark & Watson, 1995; King, 2008; Worthington & Whittaker, 2006).

Também não se nos afigura clara a razão pela qual a investigadora acopla duas dimensões no fator um: «**produção da percepção pessoal**» e «**conhecimento transcendente**» com os itens 7, 10, 11, 14, 15, 18, 19, 20, 22, 23 que, na escala original, estão distribuídos por dois fatores («*personal meaning production*» com os itens 7, 11, 15, 19 e 23 e «*transcendental awareness*» com os itens 2, 6, 10, 14, 18, 20 e 22). Ao fazer esta junção o **fator 4 «percepção pessoal do ser»**, uma designação pouco compreensível à luz do *SISRI-24*, fica reduzido apenas a dois itens, o 6 e 9, sendo que o item 6 pertence, na escala original, ao fator «*transcendental awareness*» e o item 9 ao fator «*critical existential thinking*». Isto significaria que se «**percepção pessoal do ser**» pretender corresponder a «*transcendental awareness*», na escala original com sete itens, este fator ficaria apenas com um item, o que na nossa validação levou a que tivéssemos eliminado este fator justamente por conter apenas um único item. Mesmo permanecendo este fator com dois itens, continua a existir um desequilíbrio nítido na «distribuição» dos itens pelo fatores.

Constata-se, também, o facto de não serem utilizados neste processo de validação do *SISRI-24*, outras escalas contrastantes/convergentes que melhorariam as questões de validade concorrente (King, 2008; Tuckman, 1994/2012).

Ficam-nos ainda dúvidas sobre a própria tradução/designação atribuída pela investigadora aos fatores do *SISRI-24*. Com efeito, será adequado que «*personal meaning production*» seja traduzido por «**produção da percepção pessoal**» e «*transcendental awareness*» por «**conhecimento transcendente**»?

Face a estas questões, entendemos que, mesmo tendo tido conhecimento *a posteriori* da validação realizada por Conceição (2014) do *SISRI-24*, se mantém oportuna a validação por nós realizada daquela medida de autoavaliação de inteligência espiritual.

à escala, identificou-se o fator um com os itens 1, 3, 5, 9, 17 e 21; o fator dois com os itens 7, 11, 19, 20 e 23; e o fator três com os itens 4, 8, 12, 16 e 24. A dimensão «consciência transcendental» da escala original não demonstrou correspondência com os fatores obtidos na solução final da versão portuguesa da escala *inventário de autoavaliação de inteligência espiritual* (IAIE).

A estrutura final da escala ficou, então, constituída por 16 itens, sendo que o fator um ficou constituído por seis itens, o fator dois por cinco itens e o fator três por cinco itens, após rotação Varimax, como se apresenta no Quadro 18 que mostra também a correspondência dos itens com os fatores obtidos.

Quadro 18
Estrutura Fatorial do SISRI-24 e Valores de Saturação dos Itens nos Fatores

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
SISRI17 – Tenho refletido muitas vezes sobre a relação entre os seres humanos e o resto do universo.	0,736		
SISRI3 – Dedico tempo a refletir sobre o propósito ou a razão de ser da minha existência.	0,734		
SISRI1 – Interrogo-me ou reflito muitas vezes sobre a natureza da realidade.	0,694		
SISRI5 – Sou capaz de refletir profundamente sobre o que acontece após a morte.	0,672		
SISRI9 – Tenho desenvolvido as minhas próprias teorias acerca da vida, da morte, da realidade e da existência.	0,622		
SISRI21 – Tenho refletido profundamente sobre se existe ou não um poder ou força maior (ex. deus, deusa, ser divino, maior energia, etc.).	0,619		
SISRI18 – Estou muito consciente dos aspetos não materiais da vida.	0,536		0,531
SISRI2 – Reconheço em mim aspetos mais profundos do que o meu corpo físico.	0,526		0,466
SISRI13 – Reflito frequentemente sobre o significado dos acontecimentos na minha vida.	0,523		0,421
SISRI14 – Defino-me pelo meu eu não-físico mais profundo.	0,513	0,445	
SISRI10 – Estou consciente de uma ligação mais profunda entre mim e as outras pessoas.	0,486	0,426	0,427
SISRI23 – Sou capaz de encontrar significado e propósito nas minhas experiências quotidianas.		0,742	
SISRI19 – Sou capaz de tomar decisões de acordo com o meu propósito na vida.		0,689	
SISRI7 – A minha capacidade para encontrar significado e propósito na vida ajuda-me a adaptar-me a situações estressantes.		0,642	0,417
SISRI15 – Quando vivencio um fracasso ainda assim sou capaz de encontrar um significado para ele.		0,496	0,427
SISRI11 – Sou capaz de definir um propósito ou uma razão de ser para a minha vida.		0,592	0,446
SISRI20 – Reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções.		0,588	
SISRI22 – Reconhecer os aspetos não materiais da vida ajuda-me a sentir centrado(a).	0,471	0,585	
SISRI8 – Consigo controlar quando é que entro em estados elevados de consciência ou de consciencialização.			0,787

Item	Fator 1	Fator 2	Fator 3
SISRI16 – Vejo muitas vezes os problemas e as escolhas mais claramente em estados de consciência/consciencialização mais elevados.			0,778
SISRI12 – Sou capaz de passar livremente entre níveis de consciência ou de consciencialização			0,772
SISRI24 – Tenho desenvolvido as minhas próprias técnicas para entrar em estados de consciência ou consciencialização mais elevados.			0,671
SISRI4 – Sou capaz de atingir níveis elevados de consciência ou de consciencialização.			0,563

Legenda: *SISRI-24= the spiritual intelligence self-report inventory-24.*

Posteriormente, numa segunda etapa, realizou-se a análise de fidelidade por consistência interna, separadamente por cada um dos três fatores obtidos na análise fatorial exploratória. O fator um (1, 3, 5, 9, 17, 21) demonstrou um valor adequado e elevado de consistência interna ($\alpha = 0,84$). A média das correlações inter-item revelou-se moderada ($r = 0,47$; Mín.= 0,35; Máx.= 0,62). Relativamente ao fator dois (7, 11, 19, 20 e 23), este fator demonstrou um valor de consistência inferior, embora adequado ($\alpha = 0,84$), com uma média das correlações inter-item igualmente adequada ($r = 0,51$; Mín= 0,39; Máx= 0,61). Por fim, o fator três (4, 8, 12, 16 e 24), a mesma análise indicou um α ligeiramente superior ($\alpha = 0,86$), com uma média similar das correlações inter-item ($r = 0,55$; Mín= 0,43; Máx= 0,67).

Seguidamente, foi realizada uma análise fatorial confirmatória no *SPSS AMOS 20* através do método *Maximum Likelihood* para determinar os índices de ajustamento quanto à solução proposta para a IAIE. Esta análise revelou índices satisfatórios de ajustamento do modelo: rácio X^2 aos graus de liberdade (X^2/df)= 2,781, índice RMSEA (*root mean square error of approximation*)= 0,066 (LI 90= 0,057; LS 90= 0,075), CFI (*comparative fit index*)= 0,950; GFI (*goodness-of-fit index*)= 0,920, NFI (*normed fit index*)= 0,925, IFI (*incremental fit index*)= 0,950, TLI (*Tucker-Lewis index*)= 0,941, RFI (*relative fit index*)= 0,911, PGFI (*parsimony goodness-of-fit index*)= 0,690, PCFI (*parsimony comparative fit index*)= 0,808 e o índice PNFI (*parsimony normed fit index*)= 0,786.

Os valores adequados para estes índices têm sido reportados na literatura sendo consensual que valores X^2/df inferiores a 5, RMSEA inferiores a 0,08, CFI superiores a 0,92, GFI, NFI, IFI, TLI, e RFI superiores a 0,90, e PGFI, PCFI, bem como PNFI superiores a 0,50 refletem modelos estruturais adequados (Bentler, 1990). Pela Figura 5, pode-se constatar que todos os itens apresentam valores de saturação satisfatórios com a variável latente.

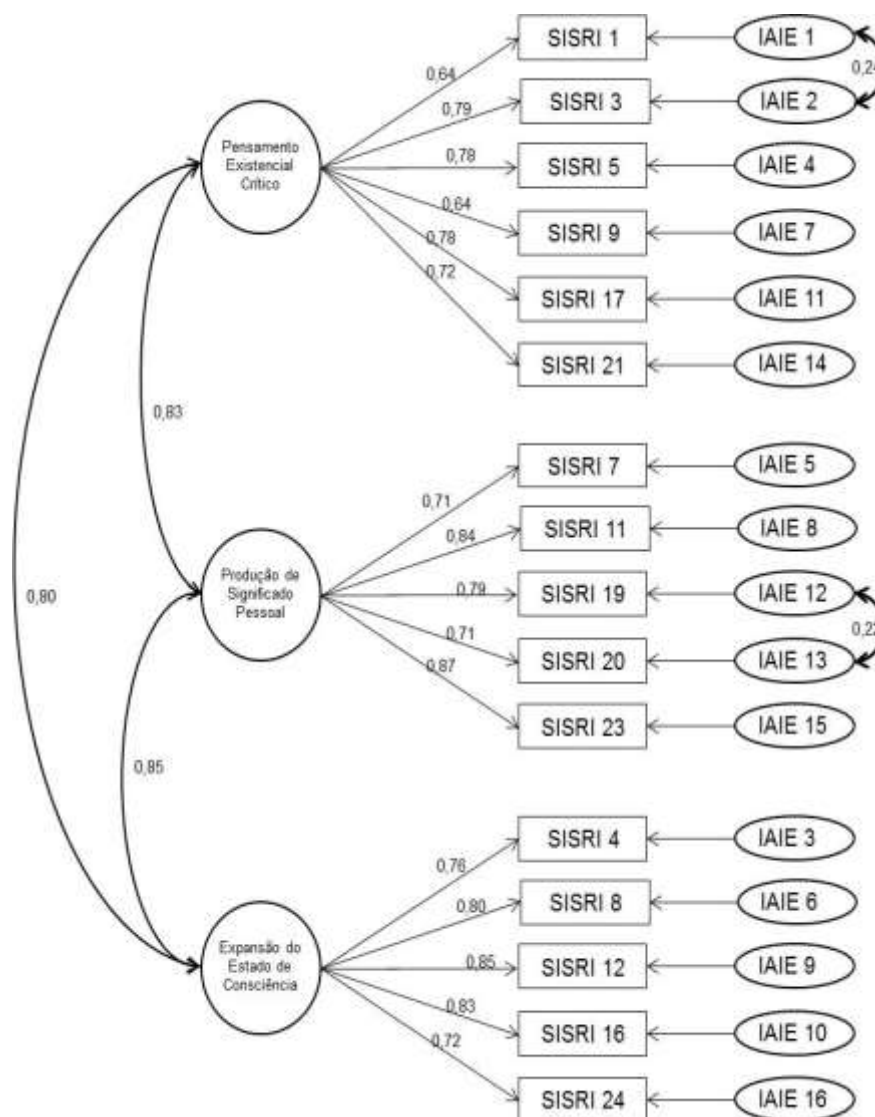


Figura 5. Análise fatorial confirmatória para o modelo IAIE/SISRI-24 de 3 fatores.
Legenda: IAIE= Inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; SISRI-24= the spiritual intelligence self-report inventory-24.

O valor de X^2/df foi ligeiramente superior ao limiar superior o que pode ser explicado pela dimensão da amostra (Bentler, 1990).

Com o intuito de estudar a validade convergente, realizaram-se correlações bivariadas entre cada um dos três fatores obtidos e as dimensões das medidas convergentes. O Quadro 19 apresenta as correlações bivariadas de Pearson entre a pontuação total da escala IAIE, e as suas três dimensões (PEC, PSP e EEC), e as pontuações totais das escalas SWBQ e MPWQ e respetivas dimensões. Observou-se que a pontuação total do IAIE e das respetivas dimensões apresenta relações significativas fracas ($p < 0,01$) e negativas com as pontuações totais da escala SWBQ. A pontuação total do IAIE também se relacionou negativamente com a dimensão transcendental da escala SWBQ. Esta correlação foi fraca mas significativa, $r = -0,283$ ($p < 0,01$). A dimensão pensamento

existencial crítico (PEC) apresentou uma correlação negativa significativa, embora fraca, com a dimensão transcendental, $r = -0,224$ ($p < 0,05$). A dimensão que representa a produção de significado pessoal (PSP) apresentou uma relação inversa e significativa $r = -0,295$ ($p < 0,01$) com a dimensão *transcendental*. O padrão foi semelhante relativamente à relação entre expansão do estado de consciência (EEC) e a SWBQ, pela correlação negativa $r = -0,223$ ($p < 0,01$), embora fraca, e a dimensão *transcendental*. Todas as restantes relações entre as escalas e dimensões do IAIE e SWBQ não mostraram significado estatístico. Por outro lado, a pontuação total do IAIE apresentou uma correlação de $r = 0,150$ ($p < 0,01$) com a dimensão vida interior, $r = 0,134$ ($p < 0,05$). Relativamente às dimensões da escala IAIE, apenas foram observadas correlações significativas com a pontuação total da MPWQ, $r = 0,178$ ($p < 0,01$), e com a dimensão *vida interior* da escala MPWQ, $r = 0,161$ ($p < 0,01$). Não se observaram outras correlações estatisticamente significativas entre as dimensões da IAIE e as dimensões da escala MPWQ.

Quadro 19

Correlações Bivariadas de Pearson entre IAIE e Medidas Convergentes

Medida	Variável	IAIE Total	PEC	PSP	EEC
SWBQ	SWBQ Total	-0,185**	-0,104*	-0,252**	-0,142**
	Pessoal	0,018	0,099	-0,147*	0,030
	Comunitária	0,039	0,050	0,015	0,056
	Ambiental	-0,129*	-0,097	-0,147**	-0,097
	Transcendental	-0,283**	-0,224**	-0,295**	-0,223**
MPWQ	MPWQ Total	0,086	0,178**	0,020	0,005
	Sentido de comunidade	-0,046	0,154**	-0,013	-0,043
	Trabalho com significado	0,036	0,100	-0,008	0,013
	Vida interior	0,134*	0,161**	0,086	0,092

** Correlation is significant at the 0,01 level (2-tailed). * . Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed).

Legenda: IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento crítico existencial; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência; MPWQ= *the meaning and purpose at work questionnaire*; SWBQ= *spiritual well-being questionnaire*.

A análise de correlações com outros instrumentos pode ser também uma das técnicas úteis para este tipo de validade. Com efeito, se os valores obtidos forem demasiado altos, pode considerar tratar-se de medidas redundantes para uma mesma variável; se as correlações forem moderadas ou baixas, tal indicia uma boa validade convergente da escala em análise (Seco, 2000; Tuckman, 1994/2012). Assim, confirma-se a validade de constructo IAIE, na medida em que se verificam relações com outras dimensões de medidas convergentes que lhe estão conceptualmente relacionadas.

5.3 Discussão

Os objetivos deste trabalho consistiram na elaboração e validação de uma versão do *the spiritual intelligence self-report inventory-24* (King, 2008) para a população portuguesa. Estes objetivos foram estudados através de diferentes procedimentos estatísticos para se determinar a estrutura fatorial mais adequada à população em estudo. Esta análise foi baseada inicialmente na análise em componentes principais, com o intuito de explorar a estrutura fatorial, seguida pela análise de consistência interna, análise confirmatória da solução final e análise de validade convergente com as medidas relativas ao bem-estar espiritual e espiritualidade no trabalho.

Pela análise exploratória em componentes principais à estrutura fatorial da escala original, constatou-se que a solução mais adequada seria uma estrutura fatorial diferente da original, constituída apenas por três fatores. A estrutura resultante desta análise exploratória não foi totalmente concordante com a estrutura de quatro fatores proposta por King (2008), revelando, no entanto, uma boa correspondência nos fatores que foram retidos nesta versão. Os dados permitiram constatar que a solução de três fatores apresentou-se como a mais adequada, principalmente, porque permitiu reter três fatores com um nível adequado de variância explicada (58%) e que se mostraram balanceados em relação ao número de itens por fator. A dimensão «consciência transcendental» (capacidade de perceber as dimensões imateriais do eu, dos outros e do mundo físico) da escala original não demonstrou correspondência com estes fatores obtidos. As razões que podem explicar estes resultados são várias, desde as características da amostra, diferenças culturais e circunstanciais. Relativamente à dimensão da amostra portuguesa ($n= 767$), esta foi cerca do dobro da original ($n= 305$); a estrutura etária das amostras também divergiu consideravelmente, pois a média de idades da amostra original foi de 25,56, enquanto a portuguesa foi de 45,88, com idades compreendidas entre os 18 e os 87 anos; por outro lado, a amostra do estudo original era constituída apenas por estudantes da licenciatura em Psicologia, enquanto 80% dos sujeitos da amostra portuguesa possuía formação de nível superior diversa, sendo alguns detentores do grau de mestre ($n= 184$, 24%) e doutor ($n= 29$, 3,8%).

As diferenças culturais podem ainda ter contribuído para estes resultados, pois a amostra do nosso estudo foi retirada da população de um velho país europeu, de língua latina, enquanto o estudo original foi realizado com uma amostra da população de um país do novo mundo, falante de língua inglesa.

Por último, podem ser indicadas prováveis razões circunstanciais, isto é, o facto da população portuguesa suportar uma crise económico-financeira, que perdura há vários anos, pode justificar que a nossa amostra, com idade média de 45 anos, ilustrada e

informada, esteja pouco desperta para «as dimensões imateriais do eu, dos outros e do mundo físico». Na verdade, estes sujeitos têm enfrentado a premência de obter os recursos materiais necessários para prover às necessidades básicas da vida quotidiana e suportado a ameaça eminente da perda do emprego.

Porém, a sua sujeição a situações stressantes pode ter contribuído para a divergência de resultados obtidos no fator «produção de significado pessoal», destacando-se o item *«sou capaz de definir um propósito ou uma razão de ser para a minha vida»*, que revela no nosso estudo um valor bastante superior ao estudo original. Divergência semelhante verifica-se na generalidade dos itens deste fator. Por outro lado, embora o fator «consciência transcendental» não tenha sido validado na escala portuguesa, na verdade um dos seus itens *«reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções»* manteve-se na escala portuguesa, passando a estar incluído no fator «produção de significado pessoal», verificando-se também neste item uma divergência entre os resultados do estudo original.

Apesar do item *«reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções»* ter transitado do fator «consciência transcendental» na escala original para o fator «produção de significado pessoal» na escala portuguesa, a análise de consistência interna a cada um dos três fatores da escala portuguesa revelou-se igualmente adequada, com valores de alfa de *Cronbach* elevados (> 0,80) para cada um destes fatores, suportando a estrutura de três fatores.

A análise fatorial confirmatória revelou ajustamento a um modelo de três fatores para a versão portuguesa deste instrumento. Os principais índices de ajustamento são, na generalidade, melhores que na versão original de quatro fatores de King (2008), sugerindo a adequação de uma estrutura fatorial de acordo com um modelo de três fatores para a população em estudo.

Pela análise de validade convergente, observaram-se correlações significativas entre os fatores obtidos nesta versão do *SISRI-24*, sobretudo com os fatores da escala sobre a espiritualidade no trabalho. Estas correlações encontram-se no sentido esperado, sugerindo que um nível superior de inteligência espiritual está relacionado com um nível superior de espiritualidade no trabalho. No entanto, as correlações com os fatores da escala de bem-estar espiritual não se revelaram significativas, com exceção do resultado total deste instrumento, embora a correlação tenha sido em sentido oposto. Este é um resultado que pode, aparentemente, ser inesperado, mas se atendermos ao conteúdo dos itens que compõem a escala facilmente apercebemo-nos que são substancialmente diferentes dos da escala de King (2008). A título exemplificativo, poderíamos referir que o fator «transcendental» do *SWBQ* considera seus itens a «relação com Deus», a «admiração da

criação», a «união com Deus», a «paz com Deus» e a «vida meditativa e oração», ao passo que o fator «consciência transcendental» do *SISRI-24* refere-se ao reconhecimento de aspetos imateriais da existência, como o «*eu não-físico*», «*qualidades mais significativas que os corpos, personalidade ou emoções*». Com este tipo de itens dificilmente os dois fatores se relacionariam. Além disso, este fator «consciência transcendental» não se manteve na versão portuguesa do *SISRI-24* e, talvez, daí este resultado negativo com a escala convergente.

Assim, pode aceitar-se que esta escala do SWBQ não terá sido a mais adequada para ser aplicada como escala convergente, constituindo assim uma limitação deste estudo, a par da necessidade de uma amostra mais diversificada e mais inclusiva e representativa da população portuguesa.

Pelos resultados obtidos, designadamente na análise confirmatória que revelou um modelo adequado a três fatores para a população em causa, julgamos relevante a validação desta escala para avaliação da inteligência espiritual da população portuguesa. Também se entende que o facto do *SISRI-24* apresentar uma perspetiva humanista e antropológica, inclusiva e transcultural, laica e menos teísta de inteligência espiritual é, por isso, mais abrangente do leque de pessoas que constituem os grupos sociais. Pelo que tem sido, utilizada em muitos e diversificados contextos sociais e culturais, tendo vindo a revelar-se como preferível.

Sugere-se que, em estudos futuros, se procure confirmar ou infirmar a nossa hipótese de que o fator «consciência transcendental» do *SISRI-24* poderá ser, eventualmente, redundante, uma vez que essa abertura para o outro já está no fator PSP da versão portuguesa do *SISRI-24*, inventário de autoavaliação de inteligência espiritual.

Sumário

Neste capítulo apresentam-se os resultados psicométricos da validação do *the spiritual intelligence self-report inventory-24*, *SISRI-24* (King, 2008) para a população portuguesa. Foi feita a tradução da versão inglesa canadense, pelo método de «traduz-retraduz» (Hill & Hill, 2012), efetuada por especialistas em inglês, português e psicologia, de que resultou uma versão equivalente ao original tanto do ponto de vista da estrutura linguística quanto do ponto de vista semântico.

O *SISRI-24*, na versão portuguesa, *inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE*, foi aplicado a uma amostra de 767 sujeitos adultos de ambos os sexos, de entre a população portuguesa de todos os distritos e regiões autónomas. O questionário inclui 24 itens que medem o nível em que o respondente se autoavalia em quatro domínios do *SISRI-24* (pensamento existencial crítico; produção de significado pessoal; consciência

transcendental; e expansão do estado de consciência). Foi então realizada a análise fatorial exploratória mediante a técnica de análise em componentes principais com rotação *Varimax*. A extração dos fatores foi efetuada para quatro fatores, obedecendo à estrutura original da escala *SISRI-24*. Nesta solução, constatarem-se valores de saturação elevados de itens em mais de um fator, comprometendo a estrutura fatorial, principalmente ao nível do fator quatro. Assim, realizou-se a mesma análise, mas com alteração do método de extração, aplicando-se a extração de fatores com base no critério dos valores próprios (*eigenvalues* > 1), e assumindo-se a inviabilidade do fator quatro. A estrutura final da escala ficou, então, organizada em 16 itens, sendo que o fator um, pensamento existencial crítico, ficou constituído por seis itens, o fator dois, produção de significado pessoal, por cinco itens e o fator três, expansão do estado de consciência, por cinco itens, após rotação *Varimax*. A análise de fidelidade por consistência interna, demonstrou um valor adequado e elevado (alfa entre 0,84 e 0,86).

A análise fatorial confirmatória revelou ajustamento a um modelo de três fatores para a versão portuguesa deste instrumento utilizada no nosso estudo. Os principais índices de ajustamento foram, na generalidade, melhores que na versão original de quatro fatores de King (2008), sugerindo a adequação de uma estrutura fatorial de acordo com um modelo de três fatores para a população inquirida.

As análises com as medidas convergentes (SWBQ e MPWQ) proporcionam evidências de validade de construto e de critério.

Na discussão levantaram-se três ordens de razões, como hipóteses explicativas para a não validação no contexto português do fator «consciência transcendental» da escala original: características da amostra, diferenças culturais e diferenças circunstanciais.

Os resultados são promissores, permitindo prosseguir com a utilização deste instrumento de medida da inteligência espiritual para investigação, podendo, no entanto, ser futuramente melhorado.

Capítulo 6 – Estudo Empírico 2: Inventário de Autoavaliação de Atributos do Educador/Professor Líder (I2AEPL) – Construção e Validação de uma Escala

6.1 Método

Com vista à (auto)avaliação de atributos do educador/professor líder sentiu-se a necessidade de encontrar um instrumento que pudesse dar conta das respetivas autoperceções. Vários autores explanam perfis de competências profissionais dos agentes da educação e do ensino (D-L. n.º 241/2001, de 30 de agosto; Le Boterf, 2004; Perrenoud, 1999/2001). No entanto, que seja do nosso conhecimento, não há, para o contexto português, uma escala que sistematize as autoperceções que os educadores e professores têm de características adequadas ao seu desempenho enquanto líderes do processo de ensino aprendizagem dos seus educandos. Assim, baseado na literatura de referência construímos de raiz e validamos um inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL). Seguidamente, descrevem-se os passos percorridos e os principais resultados obtidos.

6.1.1 Caracterização da amostra

Este instrumento (I2AEPL) foi construído tendo em consideração a revisão da literatura relativa ao educador/professor líder do processo de aprendizagem dos seus educandos, apresentada no capítulo um e sistematizada no Quadro 2 (cf. ponto 1.3.2 do cap. 1).

A amostra total do estudo foi constituída por 521 sujeitos, educadores e professores, sendo (56,8%) do sexo feminino e (43,2%) do sexo masculino. Uma vez que a amostra que serviu de base a esta validação é a mesma do questionário global (cf. ponto 8.1.1 do cap. 8), optou-se por fazer a sua caracterização no estudo que engloba as três variáveis, ou seja, no capítulo 8.

6.1.2 Procedimentos

A construção desta escala de medida de atributos do educador/professor líder é realizada de raiz. Por isso, achou-se por bem fazer um **estudo-piloto** com carácter exploratório. Assim, esse questionário, intitulado «perfil de competências da liderança pedagógica» (PCLP), constava de 16 itens, com uma escala tipo Likert de cinco pontos, compreendida entre 0 (discordo totalmente) e 4 (concordo totalmente). O mesmo continha duas questões em aberto que solicitava aos respondentes (i) para enquadrar os diferentes itens em categorias, e (ii) acrescentar, eventualmente, outros itens/temas para além dos listados. Havia também espaço para comentários.

Lançado em suporte papel, no princípio do mês de novembro de 2015, no espaço de duas semanas, foram obtidas, numa amostra de conveniência, 246 respostas de educadores e professores de todo o país. A estratégia passou por entregar o questionário a

alguns indivíduos de diferentes partes do país, que, por sua vez, se encarregaram de o distribuir, recolher e reencaminhar para o investigador.

Estes questionários, depois de convenientemente codificados, foram submetidos à análise fatorial exploratória. Neste processo, foram encontradas algumas dificuldades, designadamente com as médias das pontuações de todos os itens que eram pouco diversificadas, encontrando-se muito próximas do valor superior da escala. Essa variação média oscilou entre 3,41 para o item 11 – «*envolvimento dos aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos*» e 3,73 do item um – «*domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos*» (Apêndice XII). Uma possível explicação para tal facto pode estar nas instruções de preenchimento do questionário não terem sido suficientemente explícitas, o que terá levado os sujeitos a responderem ao inquérito considerando os itens em termos «ideais» de perfil do educador/professor e, não como era pretendido, atendendo ao contexto real e atual de cada respondente.

A análise fatorial exploratória apontava também no sentido de uma escala bifatorial, no entanto, e uma vez que vários itens saturavam simultaneamente nessas duas dimensões, considerou-se necessário melhorar esta escala e proceder a nova validação. Assim, verificou-se que o mérito principal deste estudo-piloto esteve nas questões abertas cujas respostas forneceram um conjunto de sugestões que levaram o investigador a reformular o próprio inquérito. Consequentemente, foram introduzidos no questionário final, agora renomeado de inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), oito novos itens. Estes corresponderam a outros tantos temas resultantes da análise de conteúdo das respostas, ao questionário «perfil de competências de liderança pedagógica» (PCLP), dos 246 sujeitos, a saber, transdisciplinaridade e interdisciplinaridade, adequação das práticas educativas à especificidade dos conteúdos programáticos, papel do erro, criatividade, educador e professor como modelos para os seus educandos e aprendentes, domínio das TIC, relação com o outro, reivindicação das condições de trabalho e exercício de outras funções pedagógicas.

No questionário reformulado, I2AEPL, foram, além dos temas novos introduzidos, realizadas duas novas alterações: (i) na escala, que mantendo os mesmos cinco pontos da escala tipo Likert, passou a considerar o ponto mais baixo com um e o mais elevado com cinco, uniformizando-se assim critérios com outras escalas utilizadas neste estudo, exceção feita ao IAIE que manteve a escala do questionário original (0-4 pontos); e (ii) melhoria das instruções de preenchimento do questionário, no sentido do respondente expressar a sua situação atual, face os itens do questionário (Apêndice XIII).

Uma vez (re)elaborado este «novo» questionário de medida das autoperceções dos educadores e professores sobre atributos da sua profissionalidade, inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), foi submetido a dois peritos em educação que emitiram pareceres favoráveis relativamente à sua formulação e à conformidade com os objetivos do estudo (Apêndices XXI e XXII).

6.1.3 Instrumentos

Para validar o inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) para os educadores e professores foi construído um questionário contendo 24 itens, passando pelo processo descrito no ponto anterior: estudo-piloto, reformulação do questionário inicial de 16 itens para 24 itens (Apêndice XIII).

Para facilitar a interpretação dos resultados da escala final validada, com 18 itens (Apêndice XIV), foram calculados na base dos percentis 33 e 66 de distribuição dos valores. Assim, 18-63 pontos significam um nível *baixo* na autoavaliação de atributos de profissionalismo docente; 64-73 pontos significam um nível *médio* na autoavaliação de atributos de profissionalismo docente; e, 74-90 pontos significam um nível *elevado* na autoavaliação de atributos de profissionalismo docente.

6.2 Apresentação dos dados

A análise estatística para validação do I2AEPL incluiu, num primeiro momento, uma análise fatorial exploratória com o objetivo de estudar a validade de constructo e determinar qual a melhor estrutura fatorial para a população em estudo. Após esta análise, avaliou-se a fidelidade do instrumento, pela análise de consistência interna aos fatores, através do método alfa de *Cronbach*. Procedeu-se também à análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial proposta pelas análises anteriores.

Para o efeito, a amostra total em estudo foi dividida aleatoriamente em duas amostras equivalentes, de modo a permitir conclusões mais robustas relativamente à estrutura fatorial da escala. A análise fatorial exploratória e a análise de consistência interna foram realizadas na primeira metade da amostra, enquanto que a análise confirmatória foi realizada na segunda metade da amostra. A amostra utilizada para a análise exploratória ficou constituída por 260 sujeitos, dos quais 44,2% eram do género feminino e 55,8% do género masculino sendo que 65,3% apresentam idade igual ou superior a 41 anos. Quanto ao estado civil, a maioria referiu ser casado (62,3%), seguindo-se os solteiros (23,8%). Uma percentagem de 72,7% apresenta como nível de ensino a licenciatura e 26,6% o mestrado.

Quanto à segunda metade utilizada na análise fatorial confirmatória, a amostra era constituída por 261 sujeitos, sendo mais de metade (57,9%) mulheres. Nesta amostra, a

mesma percentagem (36,4%) dos participantes tinham entre 41 e 50 anos, ou idade igual ou superior a 51 anos. No que respeita ao estado civil, 70,1% eram casados e quando ao grau académico, observou-se que 70,1% possuíam a licenciatura e 26,4% o mestrado.

A análise fatorial exploratória foi realizada mediante a técnica de análise por componentes principais aos itens da escala I2AEPL.

A análise revelou um valor $KMO = 0,975$ ($X^2(216) = 7267,517$; $p < 0,001$). O método de extração mostrou uma estrutura fatorial composta por um único fator com um valor próprio de 16,72 que explicou 69,67% da variância total. O *scree plot* ilustra a importância deste fator (Figura 6).

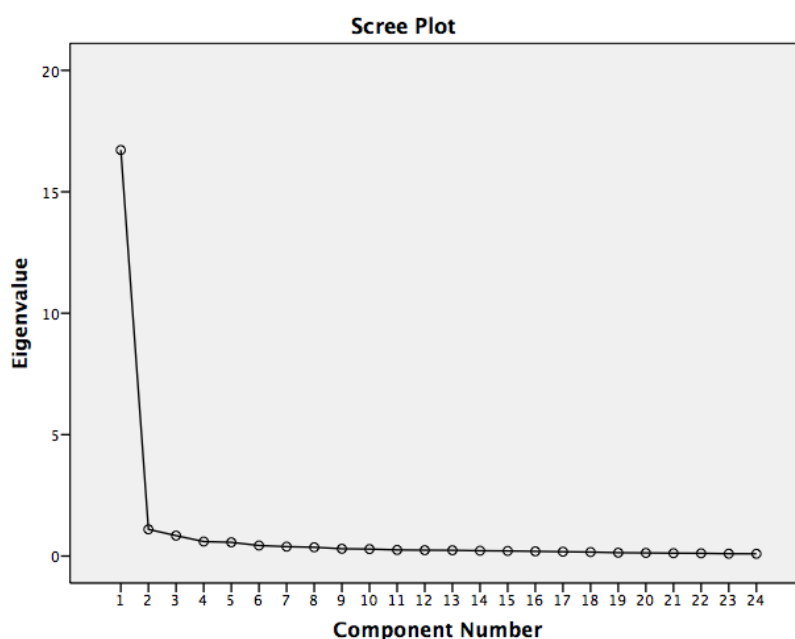


Figura 6. Scree plot para a escala I2AEPL.

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder.

Relativamente à estrutura fatorial esta revelou que o item com maior importância para este fator foi o item nove, enquanto o item com menor importância foi o item 17, tal como se pode observar no Quadro 20. O item 11 não revelou um valor de saturação adequado no fator extraído ($< 0,40$).

A consistência interna testada pelo método alfa de *Cronbach* mostrou um valor elevado de consistência para esta escala ($\alpha = 0,983$). No entanto, o valor da média das correlações inter-item foi elevada (0,710), sugerindo um certo nível de homogeneidade entre os itens constituintes desta escala.

Quadro 20

Estrutura Fatorial para o I2AEPL e Valores de Saturação

Itens	Fator 1
I2AEPL 9 – Persistência na melhoria das práticas de educação/ensino.	0,92
I2AEPL 2 – Autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização.	0,898
I2AEPL 8 – Adequação das práticas (estratégias, atividades, recursos, sequencialidade dos conteúdos, etc.) de educação/ensino à especificidade dos conteúdos programáticos (teorias, problemas, etc.).	0,897
I2AEPL 14 – Fornecimento de <i>feedback</i> (o que ainda não foi aprendido e deveria tê-lo sido e como lá chegar) frequente sobre a evolução da aprendizagem.	0,893
I2AEPL 19 – Relação com o outro (aprendentes, colegas, pais e outros atores educativos), levando em consideração as suas dimensões pessoal (emocional, cognitiva e espiritual), relacional e contextual.	0,889
I2AEPL 20 – Modelo assumido de comportamento para os seus aprendentes.	0,884
I2AEPL 5 – Autoavaliação frequente da eficácia das práticas de educação/ensino.	0,883
I2AEPL 4 – Conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos.	0,883
I2AEPL 13 – Preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas aprendizagens.	0,877
I2AEPL 3 – Busca de atualização dos conhecimentos na respetiva área de especialização.	0,873
I2AEPL 22 – Persistência face à adversidade.	0,871
I2AEPL 10 – Criatividade na resolução dos problemas educativos.	0,87
I2AEPL 6 – Abertura para a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.	0,856
I2AEPL 7 – Capacidade para admitir o erro e aprender com ele, corrigindo-se.	0,849
I2AEPL 21 – Disponibilidade na partilha entusiasta de saberes/experiências e para a aprendizagem.	0,847
I2AEPL 1 – Domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos.	0,841
I2AEPL 18 – Abertura à diferença, gerindo adequadamente o inesperado.	0,837
I2AEPL 12 – Atenção aos diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinético, misto, etc.) dos aprendentes.	0,836
I2AEPL 15 – Capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos.	0,83
I2AEPL 16 – Segurança na orientação dos aprendentes.	0,799
I2AEPL 24 – Disponibilidade para o exercício de outras funções pedagógicas.	0,771
I2AEPL 23 – Capacidade de reivindicação de condições específicas de trabalho, necessárias para o desempenho da atividade educativa.	0,749
I2AEPL 17 – Amabilidade na relação com aprendentes, colegas e outros atores educativos.	0,717
I2AEPL 11 – Domínio das TIC e sua integração na prática educativa.	--

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder.

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial confirmatória à mesma escala. A análise inicial através do conjunto de itens obtidos na análise fatorial exploratória não revelou índices adequados de ajustamento ao modelo, pelo que foi necessário proceder a alterações relativamente à estrutura obtida na análise anterior. Estas alterações incluíram numa primeira instância a observação dos índices de ajustamento do modelo através das covariâncias entre todas as variáveis latentes. Posteriormente, e através de uma análise

decorrente das covariâncias, procedeu-se à remoção de alguns dos itens que apresentavam elevadas covariâncias com outros itens e que ao mesmo tempo apresentavam um valor de saturação mais baixo no respetivo fator. Assim, foram removidos cinco itens, a saber os itens 1, 2, 4, 13 e 15.

A estrutura resultante com 18 itens (Figura 7) apresentou índices de ajustamento satisfatórios ao modelo testado, nomeadamente através: rácio χ^2 aos graus de liberdade (χ^2/df)= 1,874, índice RMSEA (*root mean square error of approximation*)= 0,058, CFI (*comparative fit index*)= 0,975; GFI (*goodness-of-fit index*)= 0,903, NFI (*normed fit index*)= 0,948, IFI (*incremental fit index*)= 0,975, TLI (*Tucker-Lewis index*)= 0,971, RFI (*relative fit index*)= 0,940, PGFI (*parsimony goodness-of-fit index*)= 0,703, PCFI (*parsimony comparative fit index*)= 0,847, e o índice PNFI (*parsimony normed fit index*)= 0,824.

A Figura 7 dá conta da análise fatorial confirmatória do I2AEPL (inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder).

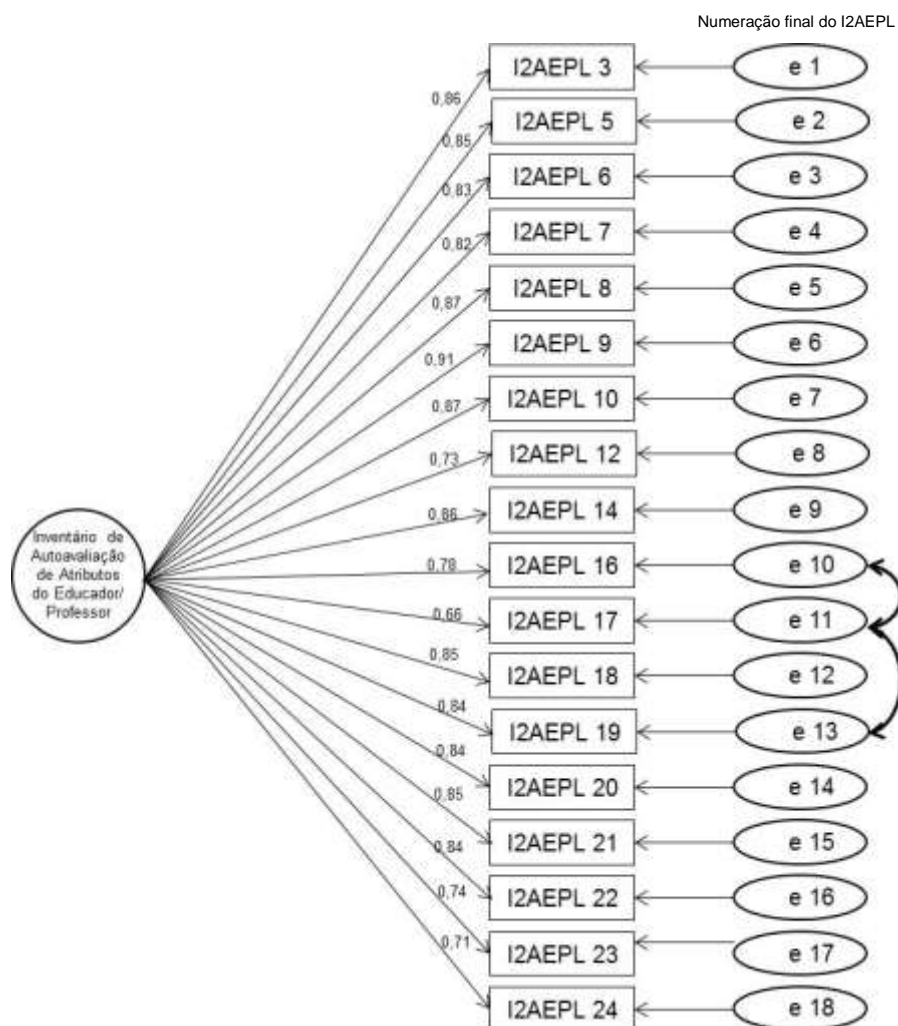


Figura 7. Análise fatorial confirmatória I2AEPL.

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder.

6.3 Discussão

Os objetivos deste capítulo consistiram na construção e validação do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL). Estes objetivos foram estudados através de diferentes procedimentos estatísticos para se determinar a estrutura fatorial mais adequada à população em estudo constituída por educadores e professores. Esta exploração foi baseada inicialmente na análise em componentes principais com o intuito de explorar a estrutura fatorial, seguida pelas análises de consistência interna e confirmatória da solução final. A versão inicial da escala englobou 24 itens.

Pela análise exploratória em componentes principais à estrutura fatorial da escala inicial, constatou-se que a solução mais adequada seria uma estrutura fatorial constituída apenas por um fator e 23 itens, tendo sido eliminado o item 11 «*domínio das TIC e a sua integração na prática educativa*», por saturar com valor muito baixo. Os dados permitiram constatar que a solução de um fator indicou uma adequação da amostragem aos dados da escala com um nível de variância explicada de 69,7%. A análise de fiabilidade também demonstrou um valor elevado de consistência para a presente escala ($\alpha = 0,983$). No entanto, após análise fatorial confirmatória, verificou-se algum desajustamento do modelo, pelo que através de uma análise decorrente das covariâncias, se procedeu à remoção de alguns dos itens que apresentavam elevadas covariâncias com outros itens, e que ao mesmo tempo apresentavam um valor de saturação mais baixo no respetivo fator. Foram, então, removidos cinco itens, a saber o item um (*domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos*), o item dois (*autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização*), o item quatro (*conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos*), o item 13 (*preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas aprendizagens*), e o item 15 (*capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos*). Assim, a versão final do presente inventário ficou constituída por 18 itens (Apêndice XIV).

A eliminação do item 11 referente ao domínio e integração das TIC (tecnologias da informação e da comunicação) na prática educativa, algo que poderíamos considerar relevante para apoio e desenvolvimento do processo educativo, inclusive nas metodologias e estratégias para as aprendizagens dos alunos do século XXI (Almeida & Martins, 2016; Freitas, Costa & Neri de Souza 2016; Hardie, 2016; Palmer, 2016; Prensky, 2001a, 2001b; Toniote, Miranda, Nascimento & Zimath, 2016; Tricot, 2014/2015; Tucker, 2016), poderá estar relacionado com os escalões etários desta amostra. Com efeito, quase 70% dos educadores e professores que responderam a este questionário situam-se nos escalões

superiores a 41 anos, sendo que 35,1% deles têm mais de 51 anos. Talvez na sua formação inicial e até mesmo na formação contínua esta dimensão das TIC não tenha sido convenientemente trabalhada, e daí os educadores e professores não se sentirem à vontade neste domínio face a uma geração de «nativos digitais» (Prensky, 2001a, 2001b), não valorizando este aspeto, no processo de ensino e aprendizagem. Entendemos, por isso, ser necessária uma formação em contexto, aplicada a situações reais dos educadores e professores, para que os mesmos possam descobrir as virtualidades das TIC na sua prática educativa, tornando-se, no mínimo, «imigrantes digitais» (Prensky, 2001a, 2001b), de modo a poderem fazer uso das mesmas, introduzindo-as na sua prática educativa para que, em sintonia com outras estratégias, possam conseguir que os seus educandos alcancem aprendizagens estruturantes e significativas (Valadares, 2016; Valadares & Moreira, 2009).

Os restantes cinco itens que não foram validados são de duas ordens. Os itens um, dois e quatro referem-se aos conteúdos científicos dos saberes programáticos da especialidade e da sua aplicação na resolução de problemas concretos quotidianos. Os itens 13 e 15 estão relacionados com a valorização das potencialidades dos aprendentes e a necessidade de envolvê-los na tomada de decisão de percursos próprios no seu próprio processo de aprendizagem. Interrogamo-nos se a não validação destes itens poderá querer significar ainda um forte predomínio, pelo menos na nossa amostra, de conceções «tradicionais» de ensino, inscrito no paradigma do ensino e não da aprendizagem, bem como assente num modelo transmissivo, mais reprodutivo do que interpretativo e produtivo, promotor da autonomia e da curiosidade do aluno. Não estarão em causa os próprios modelos de formação de educadores e professores que, apesar da retórica de valorização de uma pedagogia centrada no aluno, ainda parece persistir assentando em velhas práticas anquilosadas, e, portanto, não adequadas aos alunos da escola do século XXI?

Uma das limitações deste estudo de validação do I2AEPL está no facto de não ter sido possível a aplicação de outras escalas que também medissem aspetos próximos desta escala no sentido de estabelecer a validade concorrente.

Sumário

Neste capítulo dá-se conta do processo de construção e validação de uma escala de medida de autoavaliação dos educadores e professores relativas a atributos da sua profissionalidade, designada de inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL). A sua construção passou por um estudo-piloto com uma amostra de conveniência de 246 sujeitos, educadores e professores, a partir do qual foram reformulados e acrescentados itens à escala inicial que passou de 16 para 24 itens, tendo esta nova versão sido submetida a parecer de dois peritos que a acharam adequada para os

fins definidos. A validação realizou-se com uma amostra de 521 sujeitos, a mesma utilizada no questionário global do estudo empírico quatro.

A análise fatorial exploratória foi realizada mediante a técnica de análise por componentes principais aos itens da escala I2AEPL. O método de extração mostrou uma estrutura fatorial composta por um único fator com um valor próprio de 16,72 que explicou 69,67% da variância total. O item 11 não revelou um valor de saturação adequado no fator extraído ($<0,40$), tendo sido eliminado.

A consistência interna testada pelo método alfa de *Cronbach* mostrou um valor elevado de consistência para esta escala (alfa= 0,983).

Foi realizada a análise fatorial confirmatória à mesma escala. Esta análise, numa fase inicial, não revelou índices adequados de ajustamento ao modelo, pelo que se procedeu a alterações relativamente à estrutura obtida naquela análise. Através de uma análise decorrente das covariâncias, removeu-se alguns dos itens que apresentavam elevadas covariâncias com outros itens, e que ao mesmo tempo apresentavam um valor de saturação mais baixo no respetivo fator. Assim, foram retirados cinco itens, a saber os itens 1, 2, 4, 13 e 15. Desta forma, a estrutura resultante com 18 itens apresentou índices de ajustamento satisfatórios ao modelo testado.

Na discussão, apresentam-se algumas hipóteses de explicação para os itens removidos. Por exemplo, a eliminação do item 11, referente ao domínio e integração das TIC na prática educativa, poderá estar relacionada com uma elevada percentagem na amostra ($n= 521$) de sujeitos pertencentes aos escalões etários mais elevados (41-50 anos, $n= 177$ e 51 anos ou mais, $n= 183$) e, por isso, com menos propensão para o uso das tecnologias da informação e da comunicação. Hipóteses explicativas são também apresentadas para a eliminação dos outros itens retirados.

Capítulo 7 – Estudo Empírico 3: Escala de Bem-estar Global (EBeG) – Construção e Validação

7.1 Método

Para a avaliação do bem-estar subjetivo (Lyubomirsky & Lepper, 1999), psicológico (Ryff, 1989) e do bem-estar/PERMA (Huppert & So, 2009; Ibáñez Sepulveda, 2013) têm sido elaboradas diversas escalas. Porém, não há, para o contexto português, uma escala breve que avalie globalmente os cinco elementos do bem-estar (emoção positiva, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal positiva). Por isso, construímos e validámos uma escala de bem-estar global (EBeG) para a população portuguesa, com a finalidade de avaliar estes cinco elementos constitutivos do bem-estar/PERMA (Seligman, 2011/2012) como um todo. Neste capítulo, são descritos os passos seguidos e os principais resultados obtidos.

7.1.1 Caracterização da amostra

Apresenta-se a caracterização sociodemográfica dos 476 sujeitos que responderam ao questionário de bem-estar global (Quadro 21). Mais de metade era do género feminino (72,3%) e 27,7% do género masculino. No que respeita à idade, 62,6% tinham idade compreendida entre 40 e 59 anos. Apenas 12 sujeitos tinham menos de 20 anos e 12 referiram ter mais do que 70 anos. No que respeita ao estado civil, 24,4% eram solteiros(as), 56,5% casados(as), e 12,8% divorciados(as). Apenas 2,3% referiram ser viúvos(as). Relativamente às habilitações literárias, a maioria possuía habilitações literárias de nível superior, sendo que 51,5% referiu ter licenciatura, 32,8% mestrado, e com percentagens menores, bacharelato (2,3%) e, ainda doutoramento (4,0%).

Quadro 21
Caracterização Sociodemográfica (n= 476) – Escala de Bem-estar Global (EBeG)

Variável	n (%)
Género	
Feminino	344 (72,3)
Masculino	132 (27,7)
Idade (anos)	
18-20	5 (1,1)
21-29	23 (4,8)
30-39	85 (17,9)
40-49	139 (29,2)
50-59	159 (33,4)
60-69	53 (11,1)
70 +	12 (2,5)
Estado civil	
Solteiro(a)	116 (24,4)
Casado(a)	269 (56,5)
Divorciado(a)	61 (12,8)
Viúvo(a)	11 (2,3)
Outro	19 (4,0)
Habilitações literárias	
1.º ciclo	1 (0,2)

Variável	n (%)
2.º ciclo	4 (0,8)
3.º ciclo	3 (0,6)
Secundário incompleto	4 (0,8)
Secundário	29 (6,1)
Bacharelato	11 (2,3)
Licenciatura	245 (51,5)
Mestrado	156 (32,8)
Doutoramento	19 (4,0)
Outro	4 (0,8)

No Quadro 22, estão descritos dados relativos à situação profissional dos sujeitos (profissão, vínculo laboral, outros cargos e anos de experiência profissional). A situação profissional mais frequente foi a de especialistas das profissões intelectuais e científicas (44,1%), seguindo-se os profissionais dos quadros superiores ou dirigentes, com uma percentagem de 22,5% e 14,4% de técnicos e profissionais de nível intermédio. A percentagem de desempregados foi de 7,1% e de aposentados 8,2%. O vínculo laboral de 74,2% referiu-se a trabalhadores pertencentes ao quadro. Para além do cargo profissional, 35,1% referiram desempenhar outros cargos, maioritariamente cargos de voluntariado social (29,2%) e de atividade liberal (22,0%). A prevalência de anos de experiência profissional indicaram que 17,9% dos sujeitos referiu que trabalha há mais de 16 anos e há menos de 20 anos. A percentagem de sujeitos com mais de 36 anos de experiência profissional foi de 13,9% e com menos de 5 anos foi de 6,5%.

Quadro 22
Situação Profissional dos Sujeitos (n= 476) – Escala de Bem-estar (EBeG)

Variável	n (%)
Profissão	
Desempregado(a)	34 (7,1)
Trabalhadores não qualificados	2 (0,4)
Operários, artífices ou similares	2 (0,4)
Pessoal administrativo ou similares	11 (2,3)
Serviços e Vendas	6 (1,3)
Técnicos e profissionais de nível intermédio	67 (14,1)
Quadros superiores/dirigentes	105 (22,5)
Especialistas das profissões intelectuais e científicas	210 (44,1)
Aposentado (a)	29 (8,2)
Vínculo laboral	
Trabalho independente	27 (5,7)
Provisório	31 (6,5)
Pertencente ao quadro	353 (74,2)
Outro	65 (13,7)
Outros cargos	
Não	308 (64,7)
Sim	168 (35,3)
Cargos	
Atividade Liberal	37 (22,0)
Liderança intermédia	33 (19,6)
Liderança de topo	13 (7,7)
Voluntariado Social	49 (29,2)

Variável	n (%)
Outro	36 (21,4)
Experiência profissional (anos)	
< 5	31 (6,5)
6-10	28 (5,9)
11-15	67 (14,1)
16-20	85 (17,9)
21-25	65 (13,7)
26-30	65 (13,7)
31-35	69 (14,5)
≥36	66 (13,9)

7.1.2 Procedimentos

Inspirados nos itens das escalas de Huppert e So (2009) e de Ibáñez Sepulveda (2013), adaptámos e construímos os itens desta escala.

Antes do seu lançamento, o investigador, juntamente com a sua orientadora, fez uma avaliação prévia deste questionário, mediante um debate, numa sessão de uma oficina de formação, de que eram os formadores, com a presença de 30 formandos, educadores de e professores, no dia 4 de dezembro de 2015, no centro de formação da associação de escolas do concelho de Almada. Todos se pronunciaram sobre cada um dos nove itens desta escala. Na generalidade, os participantes acharam que os itens do questionário estavam bem construídos, eram claros e de compreensão acessível ao público em geral. Não tiveram dificuldade em identificar o enunciado dos itens com cada um dos cinco elementos do PERMA (emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal).

O item dois – «*as condições da minha vida não podiam ser melhores*» – foi aquele que empolgou mais os participantes, pelo facto da maioria não estar de acordo com ele, mas reconheceram-no útil e que havendo uma escala variando entre «discordo totalmente» a «concordo totalmente» poder encontrar aí espaço para cada um se posicionar. Portanto, o item manteve a sua formulação inicial. Também o item cinco – «*existem pessoas na minha vida que são importantes para mim e que realmente se preocupam comigo*» – foi interpretado por alguns participantes como sendo dois aspetos diferenciados, dando lugar, eventualmente a dois itens, mas a maioria entendeu que, apesar de serem dois aspetos diferentes, havia a intencionalidade de estabelecer a relação entre os dois aspetos, o que estava de acordo com a posição do investigador, ou seja, que a existência de pessoas importantes na nossa vida, no contexto deste item, implica também que estas se preocupem com a pessoa em causa (neste caso o respondente). Assim, foi também mantida esta formulação original do investigador.

Alguns participantes, por serem professores de língua portuguesa, destacaram o facto de a pontuação ortográfica dos itens estar bem feita, tornando assim o questionário

completamente legível e sem ambiguidades. Também não foram identificados termos ou expressões que parecessem ser dúbios ou incompreensíveis para o público português em geral, considerando-se que a sua formulação é escura. Assim, após este debate aprofundado sobre todos e cada um dos nove itens deste questionário manteve-se a formulação apresentada.

O processo formal de recolha de dados realizou-se com a publicação de um inquérito por questionário fechado (Apêndice XVII) com os respetivos dados sociodemográficos (Apêndice XV) no *google forms*, entre 14 de dezembro de 2015 e 5 de janeiro de 2016.

O endereço *web* com o *link* do questionário com informação referente aos objetivos do estudo, bem como consentimento informado, garantias de anonimato e confidencialidade de toda a informação facultada, foi enviado por *email* (Apêndice XVI). Da listagem de envio faziam parte pessoas de áreas muito diversificadas do país. O investigador disponibilizou os seus contactos durante o período em que decorreu o estudo, possibilitando a colocação de dúvidas e sugestões, o que, no caso concreto, não chegou a acontecer. As respostas *on-line* iam sendo acumuladas numa base de dados enviada automaticamente pelo *google forms* para um *email* do investigador. Estes dados apresentavam a particularidade de poderem ser submetidos, depois de alguma reorganização, a tratamento estatístico no programa *SPSS 20.0*, para a análise fatorial exploratória (AFE), e no *SPSS Amos 20* para uma análise fatorial confirmatória (AFC).

7.1.3 Instrumento

A medida utilizada foi um questionário do bem-estar global (Apêndice XVII) e variáveis sociodemográficas (Apêndice XV). Este questionário foi construído pelo investigador tendo em consideração os cinco elementos da teoria do bem-estar (emoção positiva, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal). Esta construção teve por base o módulo de bem-estar da *european social survey (ESS)* de Huppert e So (2009) com vista a avaliar o florescimento em geral e, ainda, o módulo de bem-estar/PERMA (Anexo 4), incluído no barómetro de felicidade, realizado em 2012, no Chile (Ibáñez Sepulveda, 2013).

É um questionário de autopreenchimento, constituído por nove itens, resultando daí uma escala unidimensional. O bem-estar global (EBeG) é medido por itens como «*sinto-me satisfeito com a minha vida*» ou «*existem pessoas na minha vida que são importantes para mim e que realmente se preocupam comigo*» e ainda «*alcanço, usualmente, os meus objetivos*». Aos sujeitos foi solicitado que escolhessem a resposta que mais rigorosamente os descrevesse. Os itens foram avaliados numa escala tipo Likert de cinco pontos, variando

de 1= discordo totalmente a 5= concordo totalmente. Todos os itens foram formulados positivamente e o resultado é obtido pela soma das respostas em cada item, variando entre 9 e 45 pontos. Valores mais elevados correspondem a níveis maiores de bem-estar. Para facilitar a interpretação dos resultados desta escala, os valores foram calculados na base dos percentis 33 e 66 de distribuição da pontuação total. Assim, 9-33 pontos significam um nível *baixo* de bem-estar global; 34-40 pontos significam um nível *médio* de bem-estar global; e, 41-45 pontos significam um nível *elevado* de bem-estar global.

7.2 Apresentação dos dados

A análise estatística para o estudo da EBeG incluiu, num primeiro momento, uma análise fatorial exploratória com o objetivo de estudar a validade de constructo e determinar qual a melhor estrutura fatorial para a população em estudo. Após esta análise, avaliou-se a fidelidade do instrumento, pela análise de consistência interna aos fatores, através do método alfa de *Cronbach*. Procedeu-se, seguidamente, à análise fatorial confirmatória da estrutura fatorial proposta pelas análises anteriores.

A amostra total em estudo foi dividida aleatoriamente em duas amostras equivalentes de modo a permitir conclusões mais robustas relativamente à estrutura fatorial da escala em estudo. A análise fatorial exploratória e a análise de consistência interna foram realizadas na primeira metade da amostra, enquanto que a análise confirmatória foi realizada na segunda metade da amostra. A amostra utilizada para a análise fatorial exploratória ficou constituída por 238 sujeitos, na sua maioria mulheres (69,3%), com o estado civil casado (57,6%), seguido pelo estado civil solteiro (21,0%), com habilitações literárias de nível de ensino superior (91,2%). No que respeita à idade, 78,1% possuem 40 ou mais anos. Quanto à segunda metade, utilizada na análise fatorial confirmatória, esta amostra também ficou constituída por 238 sujeitos, maioritariamente constituída por mulheres (75,2%), com o estado civil casado (55,5%), com habilitações literárias de nível de ensino superior (89,9%), e com uma percentagem de 64,7% dos participantes com idades entre 40 e 59 anos.

A análise fatorial exploratória foi realizada mediante a técnica de análise por componentes principais aos itens da escala EBeG. Esta análise mostrou um valor satisfatório de $KMO = 0,814$ ($X^2(216) = 613,407$; $p < 0,001$). O método de extração mostrou uma estrutura fatorial composta por um único fator com um valor próprio de 3,61 que explicou 40,20% da variância total. O *scree plot* ilustra a importância deste fator (Figura 8).

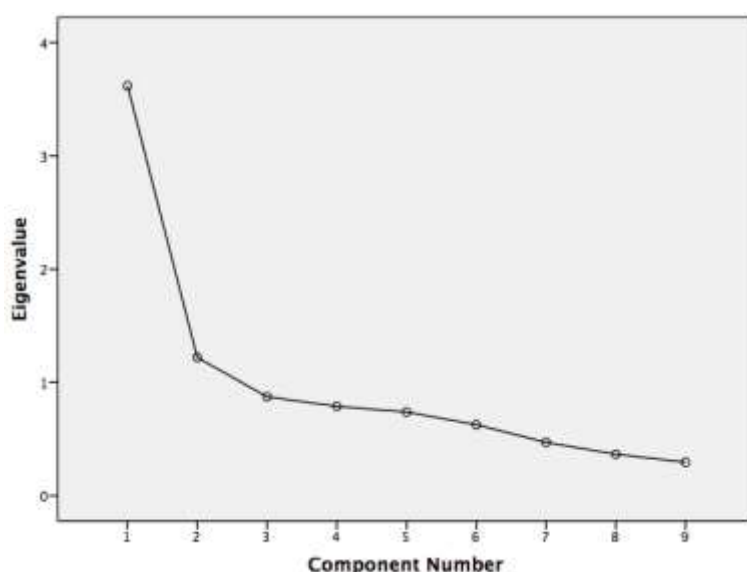


Figura 8. Scree plot para a escala de bem-estar global (EBeG).

Quanto à estrutura fatorial desta escala, os resultados revelaram que o item com maior importância para este fator foi o item 6, enquanto o item com menor importância foi o item 3, tal como se pode observar no Quadro 23. Todos os itens demonstraram valores adequados de saturação no fator 1 (> 0,40).

A consistência interna testada pelo método alfa de *Cronbach* mostrou um valor satisfatório de consistência para esta escala (alfa= 0,808), suportado por um valor adequado relativamente à média das correlações inter-item (0,319).

Quadro 23

Estrutura Fatorial para a Escala de Bem-estar Global (EBeG) e Valores de Saturação

Itens	Fator 1
EBeG 6 – Sinto, geralmente, que o que faço na minha vida é válido e merece a pena ser feito.	0,775
EBeG 9 – Alcanço, usualmente, os meus objetivos.	0,713
EBeG 7- Sinto que pertenço e contribuo para algo maior do que eu	0,71
EBeG 4 – Gosto do trabalho que faço e ele é uma das coisas mais importantes da minha vida.	0,656
EBeG 1 – Sinto-me satisfeito(a) com a minha vida.	0,646
EBeG 8 – Enfrento os obstáculos e desafios da vida, acreditando ser capaz de os superar.	0,606
EBeG 2 – As condições da minha vida não podiam ser melhores.	0,545
EBeG 5 – Existem pessoas na minha vida que são importantes para mim e que realmente se preocupam comigo.	0,517
EBeG 3 – Adoro aprender coisas novas.	0,474

Posteriormente, foi realizada a análise fatorial confirmatória à mesma escala. A análise à estrutura resultante da análise fatorial exploratória revelou índices adequados de ajustamento ao modelo testado: rácio χ^2 aos graus de liberdade (χ^2/df)= 1,705, índice RMSEA (*root mean square error of approximation*)= 0,057, CFI (*comparative fit index*)= 0,971; GFI (*goodness-of-fit index*)= 0,961, NFI (*normed fit index*)= 0,936, IFI (*incremental fit index*)= 0,971, TLI (*Tucker- Lewis index*)= 0,958, RFI (*relative fit index*)= 0,908, PGFI (*parsimony goodness-of-fit index*)= 0,534, PCFI (*parsimony comparative fit index*)= 0,674, e o índice PNFI (*parsimony normed fit index*)= 0,650.

A Figura 9 sistematiza a análise fatorial confirmatória do EBeG.

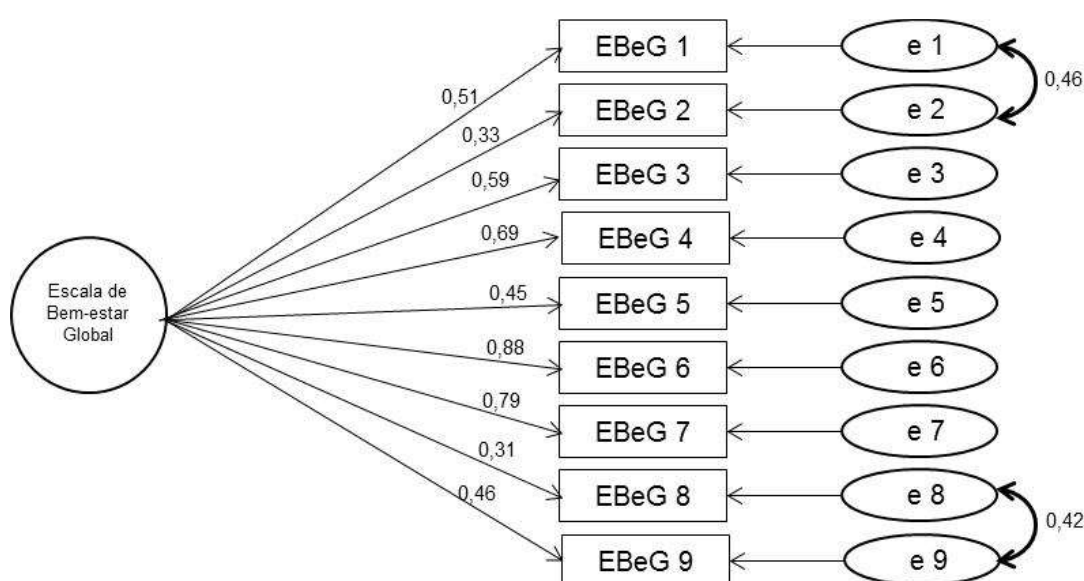


Figura 9. Análise fatorial confirmatória da escala de bem-estar global (EBeG).

7.3 Discussão

Os objetivos do trabalho deste capítulo consistiram na construção e validação da escala de bem-estar global (EBeG). Estes objetivos foram desenvolvidos através de diferentes procedimentos estatísticos para se determinar a estrutura fatorial mais adequada à população em estudo. Estes procedimentos estatísticos assentaram inicialmente na análise em componentes principais com o intuito de explorar a estrutura fatorial, seguida pela análise de consistência interna e análise fatorial confirmatória da solução final. A versão inicial da escala englobou nove itens.

Pela análise exploratória em componentes principais à estrutura fatorial da escala original, constatou-se que a solução mais adequada se mantinha através de uma estrutura unifatorial. Os dados permitiram constatar que a solução de um fator indicou uma adequação da amostragem aos dados da escala com um nível de variância explicada de

40,2%. A análise de fiabilidade também demonstrou um valor satisfatório de consistência para a presente escala.

A análise fatorial confirmatória à estrutura resultante da análise fatorial exploratória revelou índices adequados de ajustamento ao modelo testado, pelo que se manteve, na versão final da presente escala, o número de itens iniciais.

O facto de se ter confirmado e validado esta escala foi no sentido esperado, uma vez que a construção desta escala tinha por base quer o módulo de bem-estar/florescimento de Huppert e So (2009), largamente aplicado em vários países europeus, quer o módulo de bem-estar/PERMA (Anexo 4), incluído no barómetro de felicidade, realizado em 2012, no Chile (Ibáñez Sepulveda, 2013), países que, apesar de culturalmente diferentes, mantêm muitas afinidades e idiosincrasias entre si.

Neste estudo de validação, não foram aplicadas outras escalas concorrentes, não podendo, por isso, testar a validade concorrente, constituindo, pois isso uma limitação a este trabalho de validação.

Sumário

Este capítulo descreve os processo de construção e validação da escala de bem-estar global, EBeG. Tendo em consideração a literatura mais recente nesta matéria, a auscultação prévia de 30 educadores e professores, assim como duas escalas de bem-estar que incluíam o PERMA (Ibáñez Sepulveda, 2013; Huppert & So, 2009), foi elaborada uma escala de nove itens com o objetivo de avaliar globalmente o bem-estar, tendo em atenção os cinco elementos da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Essa escala aplicada a uma amostra de 476 sujeitos da população portuguesa do continente e regiões autónomas.

Para a validação da escala, a análise fatorial exploratória foi realizada mediante a técnica de análise por componentes principais aos itens da escala EBeG. O método de extração mostrou uma estrutura fatorial composta por um único fator com um valor próprio de 3,61 que explicou 40,20% da variância total. Todos os itens demonstraram valores adequados de saturação no fator um ($> 0,40$).

A consistência interna testada pelo método alfa de *Cronbach* mostrou um valor satisfatório de consistência para esta escala (alfa= 0,808), suportado por um valor adequado relativamente à média das correlações inter-item (0,319).

A análise fatorial confirmatória à estrutura resultante da análise fatorial exploratória revelou índices adequados de ajustamento ao modelo testado.

Capítulo 8 – Estudo Empírico 4: Investigação Correlacional das Relações entre Liderança Pedagógica, Bem-estar e Inteligência Espiritual

8.1 Método

Tendo sido validados os três instrumentos de mensuração das variáveis do nosso estudo, inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), escala de bem-estar global (EBeG) e inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (IAIE), aplicámos um questionário, que designámos de *questionário global (QG)*, constituído por estes instrumentos, a fim de verificar a existência (ou não) de correlações entre as variáveis, bem como a natureza, intensidade e sentido dessas eventuais correlações.

8.1.1 Caracterização da amostra

Participaram no presente estudo 521 educadores e professores, dos quais 56,8% eram do género feminino e 43,2% do género masculino (Quadro 24). Com idade superior a 41 anos, observou-se uma prevalência de 69,1% e os jovens entre 20-30 anos constituíram 12,3% da amostra. No que respeita ao estado civil, 66,2% referiram ser casados(as), seguindo-se os(as) solteiros(as) com uma percentagem de 20,2%, e com um menor valor, os(as) divorciados(as) (10,0%). O grau académico dos sujeitos de investigação é maioritariamente a licenciatura que abarcou 71,4% deles, seguindo-se o mestrado (25,5%) e 1,7% dos mesmos possuem o grau de doutor.

Quadro 24
Caracterização Sociodemográfica (n= 521) – Questionário Global (QG)

Variável	n (%)
Género	
Feminino	296 (56,8)
Masculino	225 (43,2)
Idade (anos)	
20-30	64 (12,3)
31-40	97 (18,6)
41-50	177 (34,0)
51 +	183 (35,1)
Estado civil	
Solteiro(a)	105 (20,2)
Casado(a)	345 (66,2)
Divorciado(a)	52 (10,0)
Viúvo(a)	8 (1,5)
Outro	11 (2,1)
Grau académico	
Bacharelato	5 (1,0)
Licenciatura	372 (71,4)
Mestrado	133 (25,5)
Doutoramento	9 (1,7)
Outro	2 (0,4)

De acordo com os dados relativos à situação profissional, designadamente vínculo laboral, anos de profissão, níveis de ensino e outros cargos (Quadro 25), 77,9% dos inquiridos pertencem aos quadros e 19,8% são contratados. Segundo os anos de

experiência profissional, 39,3% da amostra apresenta mais de 26 anos, seguindo-se o intervalo de 16 a 25 anos (33,8%). Uma percentagem de 30,1% dos professores leciona no ensino secundário, seguindo-se o 3.º ciclo e secundário (27,4%). Apenas 6,6% dos inquiridos lecionam no pré-escolar e 6,1% no ensino especial. Mais de metade dos sujeitos acumula outros cargos, para além do ensino e da educação pré-escolar (54,1%), dos quais 44,9% são cargos de direção de turma, 17,1% de coordenação de departamento e 11,5% cargos de direção de escola/agrupamento.

Os respondentes distribuem-se por todos os distritos e regiões autónomas dos Açores e da Madeira. O distrito de Lisboa é aquele onde mais participantes exerciam a sua profissão (27,3%), seguindo-se a região autónoma da Madeira (7,9%), o Porto (7,7%) e Setúbal (7,1%).

Quadro 25
Situação Profissional dos Sujeitos (n= 521) – Questionário Global (QG)

Variável	n (%)
<i>Vínculo laboral</i>	
Professor(a)/Educador(a) Contratado(a)	103 (19,8)
Professor(a)/Educador(a) dos Quadros	406 (77,9)
Outra	12 (2,3)
<i>Experiência profissional (anos)</i>	
1-4	57 (10,9)
5-8	13 (2,5)
9-15	70 (13,4)
16-25	176 (33,8)
26+	205 (39,3)
<i>Níveis de ensino</i>	
Pré-escolar	36 (6,9)
1.º ciclo	81 (15,5)
2.º e 3.º ciclos	72 (13,8)
3.º ciclo e secundário	143 (27,4)
Secundário	157 (30,1)
Educação especial	32 (6,1)
<i>Outros cargos</i>	
Não	236 (45,3)
Sim	285 (54,7%)
<i>Se outro cargo, qual?</i>	
Direção da Escola/Agrupamento	33 (11,5)
Coordenador de Departamento	49 (17,1)
Diretor de Turma	129 (44,9%)
Diretor de Instalações	23 (8,0)
Outros	53 (18,5)

8.1.2 Procedimentos

O processo formal de recolha de dados deste estudo empírico realizou-se com a publicação no *google forms* de um único questionário que incluía i) informações conducentes ao consentimento informado (Apêndice XVIII), ii) dados sociodemográficos (Apêndice XIX), c) os 16 itens do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE,

versão portuguesa do *SISRI-24* (Apêndice XI), iii) os 9 itens da escala de bem-estar global, EBeG (Apêndice XVII), e iv) os 24 itens inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder, I2AEPL (Apêndice XIII), num total de 62 itens. Só depois de ler as informações do «consentimento informado» era possível prosseguir para o preenchimento do questionário. O endereço *web* com o *link* do questionário, com informação referente aos objetivos do estudo, bem como a garantia de anonimato e confidencialidade de toda a informação facultada, foi enviado por *email* (Apêndice XX), em 12 de janeiro de 2016, tendo sido encerrado o prazo de preenchimento, envio e submissão *on-line* do questionário, a 3 de março de 2016. Da listagem dos destinatários do envio, faziam parte educadores e professores de todas as regiões do país. O investigador disponibilizou os seus contactos, durante o período em que decorreu o estudo, possibilitando a colocação de dúvidas e sugestões por parte dos inquiridos. As respostas dadas ao questionário eram registadas, após submissão do mesmo, numa base de dados *on-line*, criada pelo *google forms*, que era enviada automaticamente para o *email* do investigador, criado para o efeito. Esta base de dados apresentava de imediato a possibilidade de submeter os dados para tratamento estatístico no programa *SPSS 20.0*, podendo, posteriormente, ser inserida também no programa *SPSS Amos 20*, para uma análise fatorial confirmatória (AFC).

8.1.3 Instrumentos

Para estabelecer correlações entre as três variáveis do nosso estudo: liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores e professores, utilizámos três instrumentos de medida que foram já descritos e analisados nos capítulos cinco, seis e sete, respetivamente, o inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (Apêndice XI), o inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (Apêndice XIII) e a escala de bem-estar global (Apêndice XVII) e, ainda, dados sociodemográficos (Apêndice XIX).

Este questionário global, com as três escalas previamente validadas, incluiu uma alínea solicitando a disponibilidade (ou não) para a participação num estudo qualitativo posterior. Na verdade, veio a complementar-se esta investigação, com um estudo de natureza qualitativa (entrevista com grupos de discussão/*focus groups* e respetiva análise de conteúdo, segundo Bardin, 1977/2013), visando-se obter elementos para interpretar e compreender com maior profundidade e, na ótica dos participantes, o sentido das perspetivas e resultados obtidos (cf. cap. 9).

De seguida, apresenta-se uma descrição das estatísticas aplicadas e das correlações estabelecidas.

8.2 Apresentação dos dados

A presente secção inclui os principais resultados relativos às relações entre as três variáveis – liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual em educadores e professores do sistema educativo português. Para tal, foram utilizadas três escalas: o inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), a escala de bem-estar global (EBeG) e o inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (IAIE). As escalas I2AEPL e EBeG são escalas unifatoriais, sendo que a escala IAIE é composta por três dimensões/fatores: pensamento existencial crítico (PEC), produção de significado pessoal (PSP) e expansão do estado de consciência (EEC).

Começa-se por apresentar as pontuações totais obtidas pelas três escalas, seguindo-se a classificação em três níveis – baixo, médio e elevado, a análise das pontuações de acordo com as características sociodemográficas dos sujeitos que participaram no estudo, a relação das pontuações totais de I2AEPL, EBeG e IAIE em três níveis (baixo, médio e elevado) com características sociodemográficas e prosseguido das correlações bivariadas entre as três escalas. Seguidamente, faz-se a análise de regressão linear para estudo dos principais preditores de bem-estar global, bem como a análise de regressão linear com teste aos efeitos de moderação da variável referente ao bem-estar global.

O Quadro 26 apresenta as pontuações totais das escalas I2AEPL, EBeG e IAIE com as respetivas dimensões. A média observada para a escala I2AEPL foi de 65,06 pontos (DP= 16,27), variando entre 24,00 e 90,00. A mediana foi de 69,00, sendo que 75% dos participantes obteve 77,00 pontos. Para o bem-estar, a pontuação média foi de 34,69 (DP= 7,29), com um mínimo de 11,00 pontos e um máximo de 45,00 pontos. A mediana foi superior à média, com um intervalo interquartil de 32,00 a 40,00 pontos. A média da pontuação do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual foi de 37,55 pontos (DP= 14,37), com um mínimo de 6,00 e um máximo de 64 pontos. A mediana foi de 40,00 pontos, sendo que o intervalo interquartil variou entre 27,00 e 48,00. As pontuações das dimensões PEC e PSP foram aproximadas, 14,22 (DP= 5,87) e 13,38 (DP= 4,40), respetivamente. Já a pontuação da dimensão EEC foi inferior às referidas anteriormente (9,94; DP= 4,94).

Quadro 26

Pontuação I2AEPL, EBeG e IAIE e Respetivas Subescalas (n= 521)

Variável	Mediana	IIQ	Média	DP	Mínimo	Máximo
I2AEPL	69,00	56,50 -77,00	65,06	16,27	24,00	90,00
EBeG	36,00	32,00-40,00	34,69	7,29	11,00	45,00
IAIE Total	40,00	27,00-48,00	37,55	14,37	6,00	64,00
PEC	15,00	10,00-19,00	14,22	5,87	1,00	20,00
PSP	14,00	10,00-17,00	13,38	4,40	1,00	20,00
EEC	10,00	6,00-14,00	9,94	4,94	0,00	20,00

Legenda: I2AEP= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência; IIQ= intervalo interquartil; DP= desvio-padrão.

O Quadro 27 apresenta as frequências dos níveis baixo, médio ou elevado dos valores obtidos nas três escalas deste estudo. Assim, observou-se que, no que respeita à autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), uma percentagem de 34,9% dos sujeitos está situada no nível baixo, 27,8%, com um nível médio e a maioria com um nível elevado (37,2%). Quanto ao bem-estar global uma percentagem de 35,3% apresentou um nível baixo, seguindo-se o nível elevado com 33,0% e o nível médio com 31,7%. Mais de metade da amostra (50,7%) apresenta uma inteligência espiritual classificada como média, enquanto 25,1% e 24,2% estão classificados nos níveis baixo e elevado, respetivamente.

Quadro 27

Classificação em Níveis Baixo, Médio e Elevado – I2AEPL, EBeG e IAIE

Variável/Classificação	Baixo	Médio	Elevado
I2AEPL, n (%)	182 (34,9)	145 (27,8)	194 (37,2)
EBeG, n (%)	184 (35,3)	165 (31,7)	172 (33,0)
IAIE Total, n (%)	131 (25,1)	264 (50,7)	126 (24,2)

Legenda: I2AEP= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência.

O Quadro 28 apresenta as pontuações do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) e as pontuações da escala de bem-estar global (EBeG), de acordo com o género, categorias de idade, estado civil e grau académico.

Através do teste U de *Mann-Whitney*, verificou-se que as pontuações das duas escalas, por género, foram estatisticamente superiores nas mulheres, comparativamente aos homens. Assim, a pontuação média do I2AEPL para as mulheres foi de 71,59 (DP= 11,47), e para os homens foi de 56,46 com DP= 17,59 (UMW= 16264,00, p <0,001). A pontuação média de bem-estar para as mulheres foi de 37,39 (DP= 5,07) e para os homens

foi de 31,16 (DP= 8,21). Com o aumento da idade as pontuações do I2AEPL e EBeG foram também superiores. O grupo de sujeitos na faixa etária 20-30 pontuou em média na liderança pedagógica 34,47 (DP= 5,57), variando entre 24,00 e 50,00. Para o grupo com 31-40 anos, a pontuação variou entre 24,00 e 89,00 e no grupo dos sujeitos com 41-50 anos a pontuação mínima foi de 28,00 e a máxima foi de 89,00. O grupo de sujeitos com idade igual ou superior a 51 anos obteve uma média de 72,12 (DP= 10,38), com uma pontuação mínima de 30,00 e uma pontuação máxima de 90,00. Observaram-se diferenças estatisticamente significativas para as pontuações do I2AEPL por categorias de idades. Para o bem-estar global, o grupo mais jovem pontuou em média 20,70 (DP= 4,34), seguindo-se o grupo com idades compreendidas entre 31 e 40 anos com uma pontuação média de 34,13 (DP= 6,37). Os grupos de idades 41-50 anos e 51 ou mais registaram pontuações mais próximas, 37,13 (DP= 4,46) e 37,54 (DP= 4,66), respetivamente. As diferenças de pontuação por categorias de idade apresentaram significado estatístico (UMW= 172,57, $p < 0,001$).

De acordo com o estado civil, foram os viúvos que apresentaram pontuações superiores de I2AEPL e EBeG, cujas médias respetivas foram 74,00 (DP= 10,64) e 37,54 (DP= 4,66). Já as pontuações mais baixas foram observadas nos participantes solteiros, designadamente para a escala I2AEPL: 34,47 (DP= 5,57) e a EBeG: 20,70 (DP= 4,34). A escala I2AEPL variou, de acordo com o grau académico, também significativamente. Embora a pontuação dos sujeitos licenciados (61,86; DP= 17,39) tenha sido inferior em comparação com os detentores de bacharelato (69,00; DP= 9,78), deve ter-se em atenção que o desvio-padrão do primeiro grupo foi superior. As pontuações dos sujeitos com grau de mestre variaram entre 30,00 e 89,00 e as pontuações dos sujeitos doutorados variaram entre 72,00 e 85,00.

As pontuações da escala EBeG, de acordo com o grau académico, apresentaram diferenças significativas (KKW= 54,165, $p < 0,001$), com uma pontuação mínima de 11,00 registada no grupo dos licenciados. A pontuação média no grupo com doutoramento foi de 40,44 (DP= 3,61).

Quadro 28

Pontuações I2AEPL e EBeG e Características Sociodemográficas (n= 521)

Variável	I2AEPL			EBeG		
	Média	DP	Mín-Máx	Média	DP	Mín-Máx
Género						
Feminino (n= 296)	71,59	11,47	30,00-90,00	37,39	5,07	16,00-45,00
Masculino (n= 225)	56,46	17,59	24,00-89,00	31,16	8,21	11,00-44,00
<i>P</i>	<0,001 ^a			<0,001 ^a		
Idade (anos)						
20-30 (n= 64)	34,47	5,57	24,00-50,00	20,70	4,34	11,00-34,00
31-40 (n= 97)	61,68	15,52	24,00-89,00	34,13	6,37	14,00-45,00
41-50 (n= 177)	70,67	9,89	28,00-89,00	37,13	4,46	15,00-45,00
51 + (n= 183)	72,12	10,38	30,00-90,00	37,54	4,66	14,00-45,00
<i>P</i>	<0,001 ^b			<0,001 ^b		
Estado Civil						
Solteiro(a) (n= 105)	57,13	20,19	24,00-86,00	31,43	9,25	14,00-45,00
Casado(a) (n= 345)	66,47	14,92	24,00-90,00	35,34	6,74	11,00-45,00
Divorciado(a) (n= 52)	69,33	12,32	28,00-88,00	35,81	4,87	15,00-44,00
Viúvo(a) (n= 8)	74,00	10,64	57,00-87,00	40,13	3,091	36,00-44,00
Outro (n= 11)	69,73	9,41	48,00-79,00	36,45	9,20	23,00-50,00
<i>P</i>	<0,001 ^b			0,002 ^b		
Grau Académico						
Bacharelato (n= 5)	69,00	9,78	55,00-81,00	38,20	9,76	28,00-45,00
Licenciatura (n= 372)	61,86	17,39	24,00-90,00	33,27	7,75	11,00-45,00
Mestrado (n= 133)	72,80	9,18	30,00-89,00	38,08	4,32	14,00-45,00
Doutoramento (n= 9)	77,44	4,67	72,00-85,00	40,44	3,61	33,00-45,00
Outro (n= 2)	79,00	11,32	71,00-87,00	40,50	6,36	36,00-45,00
<i>P</i>	<0,001 ^b			<0,001 ^b		

^aTeste U de Mann-Whitney; ^bTeste de Kruskal-Wallis.

Legenda: I2AEP= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência; Mín= mínimo; Máx= máximo; *P*= *p-value*; DP= desvio-padrão.

A análise das pontuações do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual e das suas subdimensões: pensamento existencial crítico, produção de significado pessoal e expansão do estado de consciência, de acordo com variáveis sociodemográficas, está sistematizada no Quadro 29. A pontuação total do IAIE, para as mulheres, foi de 41,20 (DP= 12,98) e, para os homens, foi significativamente inferior (32,75; DP= 14,74; UMW= 22410,00, $p < 0,001$). A tendência para as subdimensões foi a mesma observada para a pontuação total. As diferenças de médias entre mulheres e homens foram de 2,63 para a dimensão PEC, 2,47 para a dimensão PSP e 3,36 para a dimensão EEC.

De acordo com os grupos etários, a pontuação total IAIE foi inferior no grupo mais jovem (15,50; DP= 6,95) e muito mais elevada no grupo com 51 ou mais anos (42,13; DP= 12,79). Na dimensão pensamento existencial crítico, para o grupo de 20-30 anos, a média foi de 6,66 (DP= 2,72), seguindo-se o grupo de 31-40 anos com uma pontuação média de 13,86 (DP= 5,47). Os sujeitos, com idade igual ou superior a 41 anos e mais de 51 anos, pontuaram em média 15,51 (DP= 5,47) e 15,83 (DP= 5,57), respetivamente. Para a dimensão produção de significado pessoal, as pontuações médias variaram entre 6,77 com DP= 2,56 (grupo 20-30 anos) e 14,80 com DP= 3,60 (grupo 41-50 anos). As pontuações médias, na dimensão expansão do estado de consciência, foram de 2,08 (DP= 2,16) e 9,05 (DP= 3,86) nos grupos mais jovens (até aos 40 anos) e foram de 11,31 (DP= 3,83) e 11,84 (DP= 4,31) nos grupos com idades superiores a 41 anos, com diferenças significativas (KKW= 172,085, $p < 0,001$).

Através da análise das pontuações da escala IAIE total e suas subdimensões, observa-se que os viúvos pontuam mais que as restantes categorias relativas ao estado civil. A diferença entre o grupo que referiu ser solteiro e o grupo dos participantes viúvos foi de 26,63 pontos para a escala total, 9,17 para o PEC, 7,68 para o PSP e 9,76 pontos na EEC (KKW_{IAIE}= 26,855, $p < 0,001$; KKW_{PEC}= 25,983, $p < 0,001$; KKW_{PSP}= 29,105, $p < 0,001$; KKW_{EEC}= 22,208, $p < 0,001$).

Segundo o grau académico, para a pontuação total IAIE, os participantes com bacharelato pontuaram mais que os sujeitos com licenciatura (38,20; DP= 9,76 vs. 35,24 DP= 14,80). A pontuação mínima obtida pelos sujeitos, com grau de mestre, foi de 10,00 e a máxima foi de 64,00, enquanto que para os respondentes, com doutoramento, a pontuação mínima foi de 30,00 e a máxima foi de 55,00. Nas três dimensões da escala os sujeitos que referiram ter outro grau académico pontuaram mais (PEC: 18,00 com DP= 1,41; PSP: 16,50 com DP= 2,12; EEC: 15,00 com DP= 1,41). A pontuação dos sujeitos, com grau de mestre, foi a segunda mais alta nas dimensões PEC e PSP, enquanto que, na dimensão EEC, foram os sujeitos com doutoramento a apresentarem a segunda pontuação mais elevada (KKW

$IAIE = 33,504$, $p < 0,001$; $KKW_{PEC} = 27,655$, $p < 0,001$; $KKW_{PSP} = 34,033$, $p < 0,001$; $KKW_{EEC} = 32,545$, $p < 0,001$).

Quadro 29
Pontuações IAIE e Subdimensões PEC, PSP e EEC e Variáveis Sociodemográficas (n= 521)

Variável	IAIE total			PEC			PSP			EEC		
	Média	DP	Mín-Máx	Média	DP	Mín-Máx	Média	DP	Mín-Máx	Média	DP	Mín-Máx
Género												
Feminino (n= 296)	41,20	12,98	7,00-64,00	15,36	5,65	1,00-24,00	14,45	3,89	2,00-20,00	11,39	4,49	0,00-20,00
Masculino (n= 225)	32,75	14,74	6,00-64,00	12,73	5,84	1,00-24,00	11,98	4,64	1,00-20,00	8,03	4,87	0,00-20,00
<i>P</i>		<0,001 ^a			<0,001 ^a			<0,001 ^a			<0,001 ^a	
Idade (anos)												
20-30 (n= 64)	15,50	6,95	6,00-38,00	6,66	2,72	1,00-15,00	6,77	2,56	2,00-14,00	2,08	2,16	0,00-9,00
31-40 (n= 97)	36,05	11,20	8,00-64,00	13,86	4,67	2,00-24,00	13,14	3,58	1,00-20,00	9,05	3,86	1,00-20,00
41-50 (n= 177)	41,62	11,80	7,00-63,00	15,51	5,47	1,00-24,00	14,80	3,60	3,00-20,00	11,31	3,83	1,00-20,00
51 + (n= 183)	42,13	12,79	1,00-64,00	15,83	5,57	3,00-24,00	14,45	3,91	2,00-20,00	11,84	4,31	0,00-20,00
<i>P</i>		<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b	
Estado Civil												
Solteiro(a) (n= 105)	31,42	16,51	6,00-64,00	12,10	6,24	1,00-24,00	11,40	4,85	2,00-20,00	7,92	5,92	0,00-20,00
Casado(a) (n= 345)	38,71	13,32	6,00-63,00	14,69	5,66	1,00-24,00	13,77	4,11	1,00-20,00	10,25	4,52	0,00-20,00
Divorciado(a) (n= 52)	40,40	14,31	7,00-64,00	15,08	5,71	2,00-24,00	14,13	4,49	3,00-20,00	11,19	4,78	1,00-20,00
Viúvo(a) (n= 8)	50,88	8,54	39,00-63,00	20,50	3,30	16,00-24,00	17,13	2,10	15,00-20,00	17,75	3,81	8,00-19,00
Outro (n= 11)	36,45	9,20	23,00-50,00	11,73	4,17	5,00-18,00	13,91	4,11	9,00-19,00	10,82	3,52	5,00-16,00
<i>P</i>		<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b	
Grau Académico												
Bacharelato (n= 5)	38,20	9,76	28,00-54,00	13,60	3,58	10,00-19,00	13,40	2,97	10,00-18,00	11,20	4,09	6,00-17,00
Licenciatura (n= 372)	35,24	14,80	6,00-64,00	13,39	5,94	1,00-24,00	12,68	4,51	1,00-20,00	9,17	5,16	0,00-20,00
Mestrado (n= 133)	43,50	11,70	10,00-64,00	16,44	5,30	4,00-24,00	15,23	3,66	2,00-20,00	11,83	3,80	0,00-20,00
Doutoramento (n= 9)	41,89	8,51	30,00-55,00	15,67	3,94	11,00-21,00	14,22	2,49	11,00-19,00	12,00	2,79	7,00-15,00
Outro (n= 2)	49,50	4,95	46,00-53,00	18,00	1,41	17,00-19,00	16,50	2,12	15,00-18,00	15,00	1,41	14,00-16,00
<i>P</i>		<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b	

^aTeste U de Mann-Whitney; ^bTeste de Kruskal-Wallis.

Legenda: IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência; Mín= mínimo; Máx= máximo; P= *p-value*; DP= desvio-padrão.

Agora descreve-se a classificação em níveis baixo, médio e elevado dos sujeitos, de acordo com as pontuações totais obtidas nas escalas I2AEPL, EBeG e IAIE, com base nas características sociodemográficas: género, idade, estado civil e grau académico (Quadro 30). Mais de metade dos homens apresentam níveis baixos de I2AEPL (54,7%) e de EBeG (56,0%), enquanto 50,3% das mulheres apresenta um nível elevado de I2AEPL e 45,6% de EBeG. Observaram-se diferenças significativas na classificação dos níveis de acordo com o género para estas duas escalas ($X^2_{I2AEPL} = 76,633$, $p < 0,001$; $X^2_{EBeG} = 83,022$, $p < 0,001$). Assim, no caso da inteligência espiritual (IAIE), uma percentagem de 53,4% das mulheres e 47,1% dos homens foram classificados com um nível médio. Com um nível baixo, observou-se uma percentagem de 15,5% para as mulheres e de 37,8% para os homens. Com um nível elevado, observou-se o inverso, maior percentagem no género feminino (31,1%), em comparação com o género masculino (15,1%). As diferenças registadas foram estatisticamente significativas ($X^2_{IAIE} = 39,612$, $p < 0,001$).

Quanto à idade, todos os sujeitos na faixa etária entre 20 e 30 anos foram classificados, na escala I2AEPL, com um nível baixo de liderança pedagógica. Também 52,6% dos respondentes na faixa etária 31-40 revelaram um nível baixo de liderança pedagógica. À medida que a idade aumenta, a tendência inverte-se, com maiores percentagens, designadamente 41,8% no grupo 41-50 anos e 51,4% no grupo com idade igual ou superior a 51 anos. De acordo com a pontuação da escala EBeG, também se observou que todos os sujeitos mais jovens apresentam níveis baixos de bem-estar global. O grupo da faixa etária 31-40 anos foi classificado nos três níveis com as seguintes percentagens: 38,1% baixo, 37,1% médio e 24,7% elevado. Os grupos com idades superiores a 41 anos registaram percentagens superiores, nos níveis médio e elevado. A classificação, nos três níveis em IAIE, foi de 96,9% com nível baixo e 3,1% com nível médio, para o grupo de 20 a 30 anos, e para os restantes grupos de idades, a percentagem superior foi observada no nível médio. Registaram-se diferenças significativas entre os níveis de inteligência espiritual e os grupos de idades ($X^2 = 230,670$, $p < 0,001$).

No que respeita aos níveis das escalas, de acordo com o estado civil, à exceção dos solteiros, em que a maioria (48,6%) foi classificada com um nível baixo, na variável liderança pedagógica, os casados, divorciados, viúvos apresentaram em maiores percentagens (38,3%, 42,3%, 62,5%, respetivamente) nível elevado. A mesma percentagem (36,4%) foi observada, com níveis médio e elevado, para os sujeitos que referiram outro estado civil. Não se observaram diferenças na classificação da escala I2AEPL, relativamente ao estado civil. Já no tocante às escalas EBeG e IAIE, foram observadas diferenças significativas ($p < 0,001$). Quanto a EBeG, os solteiros apresentam maioritariamente (51,0%) um nível baixo, os casados e os divorciados um nível médio

(35,1% e 38,5%, respetivamente), os viúvos com um nível elevado e os que referiram ter outro estado civil foram classificados com a mesma percentagem (36,4%), tanto no nível baixo, quanto no nível elevado. Para IAIE, 47,6% dos solteiros apresentam nível baixo e apenas 18,1% nível elevado. Mais de metade dos casados, dos divorciados e dos participantes com outro estado civil apresentam nível médio. Uma percentagem de 62,5% dos viúvos foi classificada com um nível elevado em IAIE.

A classificação dos níveis das três escalas em estudo, de acordo com o grau académico, foi estatisticamente diferente (Fisher_{EBeG} = 15,295, $p < 0,001$; Fisher_{I2AEPL} = 18,942, $p < 0,001$; Fisher_{IAIE} = 20,539, $p < 0,001$). A mesma percentagem observou-se com níveis médio e elevado para I2AEPL e EBeG, nos sujeitos com bacharelato, dos quais, relativamente à inteligência espiritual (IAIE), 80,0% apresentam um nível médio. Para os licenciados, 44,1% e 42,7% foram classificados com um nível baixo de liderança pedagógica e de bem-estar global, 25,0% e 32,0% com nível médio e 30,9% e 25,3% com nível elevado, nestas duas escalas. Mais de metade dos participantes, com grau de mestre, apresenta, nas variáveis liderança pedagógica e bem-estar global, nível elevado. Dos que possuem doutoramento, 66,7% apresentam nível médio, em liderança pedagógica e 77,8% nível elevado, em bem-estar global. Na classificação da inteligência espiritual, 80,0% dos sujeitos apresentou nível médio e 20,0% nível elevado. Para os licenciados, a distribuição foi de 31,7%, com nível baixo, 49,5%, com nível médio e 18,8% apresentam nível elevado. Mais de metade dos sujeitos, com mestrado ou doutoramento, apresentaram nível médio (51,1% e 77,8%, respetivamente).

Quadro 30

Relação das Pontuações Totais de I2AEPL, EBeG e IAIE em 3 Níveis: Baixo, Médio e Elevado com Características Sociodemográficas

Variável	I2AEPL			EBeG			IAIE total		
	Baixo	Médio	Elevado	Baixo	Médio	Elevado	Baixo	Médio	Elevado
Género									
Feminino (n= 296)	59 (19,9)	88 (29,7)	149 (50,3)	58 (19,6)	103 (34,8)	135 (45,6)	46 (15,5)	158 (53,4)	92 (31,1)
Masculino (n= 225)	123 (54,7)	57 (25,3)	45 (20,0)	126 (56,0)	62 (27,6)	37 (16,4)	85 (37,8)	106 (47,1)	34 (15,1)
<i>P</i>		<0,001 ^a			<0,001 ^a			<0,001 ^a	
Idade (anos)									
20-30 (n= 64)	64 (100)	0 (0,0)	0 (0,0)	64 (100)	0 (0,0)	0 (0,0)	62 (96,9)	2 (3,1)	0 (0,0)
31-40 (n= 97)	51 (52,6)	20 (20,6)	26 (26,8)	37 (38,1)	36 (37,1)	24 (24,7)	20 (20,6)	69 (71,1)	8 (8,2)
41-50 (n= 177)	32 (18,1)	71 (40,1)	74 (41,8)	40 (22,6)	70 (39,5)	67 (37,9)	23 (13,0)	105 (59,3)	49 (27,7)
51 + (n= 183)	35 (19,1)	54 (29,5)	94 (51,4)	43 (23,5)	59 (32,2)	81 (44,3)	26 (14,2)	88 (48,1)	69 (37,7)
<i>P</i>		<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b	
Estado Civil									
Solteiro(a) (n= 105)	51 (48,6)	23 (21,9)	31 (29,5)	54 (51,4)	19 (18,1)	32 (30,5)	50 (47,6)	36 (34,3)	19 (18,1)
Casado(a) (n= 345)	112 (32,5)	101 (29,3)	132 (38,3)	109 (31,6)	121 (35,1)	115 (33,3)	70 (20,3)	193 (55,9)	82 (23,8)
Divorciado(a) (n= 52)	14 (26,9)	16 (30,8)	22 (42,3)	17 (32,7)	20 (38,5)	15 (28,8)	9 (17,3)	25 (48,1)	18 (23,8)
Viúvo(a) (n= 8)	2 (25,0)	1 (12,5)	5 (62,5)	0 (0,0)	2 (25,0)	6 (75,0)	0 (0,0)	3 (37,5)	5 (62,5)
Outro (n= 11)	3 (27,3)	4 (36,4)	4 (36,4)	4 (36,4)	3 (27,3)	4 (36,4)	2 (18,2)	7 (63,6)	2 (18,2)
<i>P</i>		0,094 ^b			0,001 ^b			<0,001 ^b	
Grau Académico									
Bacharelato (n= 5)	1 (20,0)	2 (40,0)	2 (40,0)	1 (20,0)	1 (20,0)	3 (20,0)	0 (0,0)	4 (80,0)	1 (20,0)
Licenciatura (n= 372)	164 (44,1)	93 (25,0)	115 (30,9)	159 (42,7)	119 (32,0)	94 (25,3)	118 (31,7)	184 (49,5)	70 (18,8)
Mestrado (n= 133)	17 (12,8)	46 (34,6)	70 (52,6)	23 (17,3)	43 (32,3)	67 (50,4)	13 (9,8)	68 (51,1)	52 (39,1)
Doutoramento (n= 9)	3 (33,3)	6 (66,7)	3 (33,3)	1 (11,1)	1 (11,1)	7 (77,8)	0 (0,0)	7 (77,8)	2 (22,2)
Outro (n= 2)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)	0 (0,0)	1 (50,0)	1 (50,0)
<i>P</i>		<0,001 ^b			<0,001 ^b			<0,001 ^b	

^a Teste de Qui quadrado; ^b Teste de Fisher.

Legenda: I2AEP= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global; IAIE= inventário de aut avaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência; P= p-value; Mín.= mínimo; Máx.= máximo.

No Quadro 31, observam-se as correlações de *Spearman* entre inteligência espiritual (IAIE) e suas subdimensões, a liderança pedagógica e o bem-estar global. Todas as relações são positivas e significativas. Assim, a inteligência espiritual (IAIE) apresenta uma relação positiva, moderada e significativa com a escala I2AEPL ($r = 0,596$, $p < 0,01$) e forte com a escala EBeG ($r = 0,673$, $p < 0,01$). A correlação entre liderança pedagógica e bem-estar ($r = 0,735$, $p < 0,01$) é forte. Maiores pontuações em liderança pedagógica corresponde também a maiores pontuações em bem-estar global. As subdimensões do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual seguem a mesma tendência da pontuação total, com relações positivas significativas, sendo que a correlação mais forte foi observada entre a produção de significado pessoal e o bem-estar global ($r = 0,691$, $p < 0,01$). As relações observadas entre a pontuação total da inteligência espiritual (IAIE) com as suas subdimensões foram todas muito fortes, com valores de correlação superiores a $r = 0,925$ ($p < 0,01$), o que reflete a validade convergente.

Quadro 31

Correlações Bivariadas de Spearman entre IAIE e Subdimensões com I2AEPL e EBeG (n= 521)

Variável	I2AEPL	EBeG	IAIE Total	PEC	PSP	EEC
I2AEPL	-	0,735**	0,596**	0,503**	0,589**	0,635**
EBeG		-	0,673**	0,591**	0,691**	0,661**
IAIE Total			-	0,954**	0,935**	0,925**
PEC				-	0,846**	0,806**
PSP					-	0,835**
EEC						-

** $p < 0,01$

Legenda: I2AEP= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; PEC= pensamento existencial crítico; PSP= produção de significado pessoal; EEC= expansão do estado de consciência.

O inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) apresentou a correlação mais forte ($r = 0,735$; $p < 0,01$) com a pontuação da escala de bem-estar global (EBeG), seguindo-se a relação com a subdimensão EEC da inteligência espiritual ($r = 0,635$; $p < 0,01$) e a pontuação total da escala inteligência espiritual, IAIE ($r = 0,596$; $p < 0,01$). Quanto maior o bem-estar dos participantes, maiores as pontuações totais no inventário de autoavaliação de inteligência espiritual ($r = 0,673$; $p < 0,01$) e respectivas subdimensões: PSP ($r = 0,691$; $p < 0,01$), EEC ($r = 0,661$; $p < 0,01$) e PEC ($r = 0,591$; $p < 0,01$).

Passa-se agora para a realização da análise de regressão linear para estudo dos principais preditores de bem-estar global.

A análise das relações entre as variáveis em estudo foi explorada através de uma regressão linear múltipla pela método *stepwise*, em que se procurou verificar os preditores de bem-estar, avaliado com recurso à escala bem-estar global (EBeG). As variáveis

preditoras, incluídas nesta análise, foram as dimensões relacionadas com a inteligência espiritual, da escala IAIE, e a pontuação total da escala que avalia os atributos de profissionalidade docente (I2AEPL).

Os resultados desta análise permitiram identificar dois preditores estatisticamente significativos de bem-estar que explicaram 79,8% da variância nesta variável. O primeiro preditor extraído ($R^2_a = 0,74$) foi a variável referente ao total da escala que avalia os atributos de profissionalidade docente (I2AEPL) e, o segundo ($R^2_a = 0,05$), a variável relacionada com a produção de significado pessoal (PSP). Este modelo preditor foi considerado estatisticamente significativo ($F(2, 520) = 1030,43$; $p < 0,001$). Através da análise aos coeficientes estandardizados, verificou-se que ambos os preditores explicaram a variável dependente de forma direta, no entanto, com um efeito superior da variável I2AEPL ($B = 0,63$; $t(520) = 23,44$; $p < 0,001$) em relação à variável PSP ($B = 0,33$; $t(520) = 12,38$; $p < 0,001$).

O Quadro 32 resume estes resultados obtidos pela análise de regressão linear.

Quadro 32

Coefficientes de Regressão para os Preditores de Bem-estar Global

Predictors	Step	R	R^2_a	B	t	p
I2AEPL	1	0,86	0,74	0,63	23,344	<0,001
PSP	2	0,03	0,05	0,33	12,38	<0,001

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do professor/educador líder; PSP= produção de significado pessoal; R= coeficiente de correlação; R^2_a = coeficiente de determinação; B= coeficiente de regressão; t= teste *t-student*; p= valor p.

Apresenta-se a análise de regressão linear com teste aos efeitos de moderação da variável referente ao bem-estar global.

Foi realizada uma análise de regressão linear para testar o modelo de moderação, com base na macro PROCESS para SPSS de Hayes. Foi testado o modelo de moderação um, com análise *bootstrap* de 1000 amostras, em que a variável dependente (ou de critério) foi definida como a liderança pedagógica, através do inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), a variável independente (ou preditora) considerada foi a inteligência espiritual (IAIE) e o bem-estar global (EBeG), como variável moderadora (Figura 10).

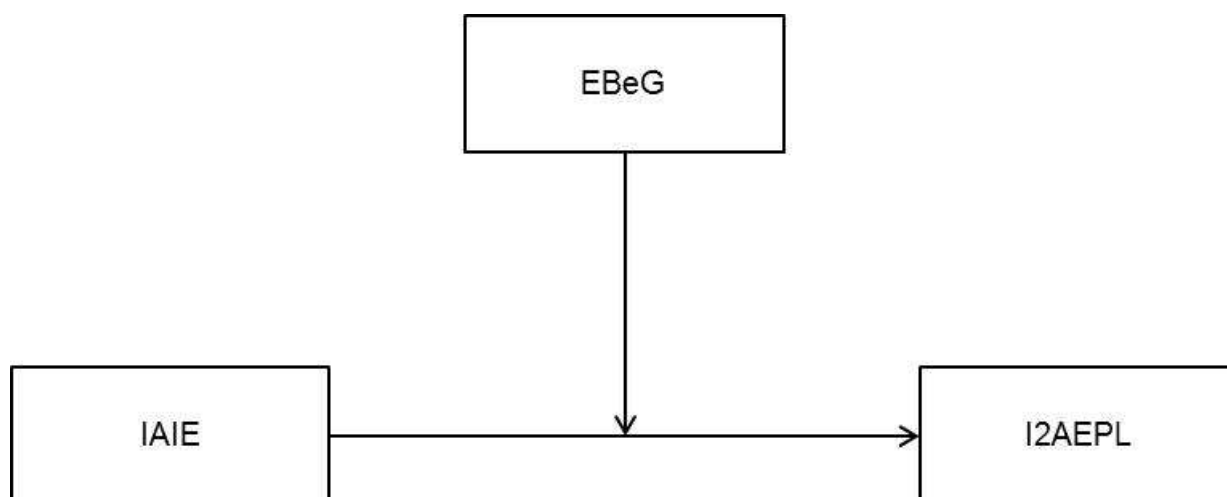


Figura 10. Modelo de moderação testado.

Legenda: IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; EBeG= escala de bem-estar global.

Os resultados desta análise mostraram que o bem-estar global moderou, de forma significativa, a associação entre a inteligência espiritual e a liderança pedagógica (Estimativa de interação= -0,012; EP= 0,003; IC 95% -0,020 a -0,005; $t = -3,306$; $p = 0,0010$). Esta interação foi testada pela análise às associações entre as variáveis IAIE e I2AEPL, por grupos definidos a partir de quartis da variável moderadora bem-estar global (EBeG). Assim, foram realizadas análises simples de regressão linear, entre as variáveis referidas acima, para cada grupo, constituído com base nos valores dos quartis da distribuição da EBeG. Esta análise mostrou um efeito estatisticamente significativo ($B = 0,79$; $t(130) = 13,66$; $p < 0,001$) da variável inteligência espiritual na liderança pedagógica apenas no Q1 (quartil 1) da variável bem-estar (*i.e.*, indivíduos com nível baixo de bem-estar global), explicando 65% da variância nesta variável. Os efeitos da variável independente na variável dependente não foram significativos para os restantes quartis. A Figura 11 ilustra as associações obtidas por esta análise.

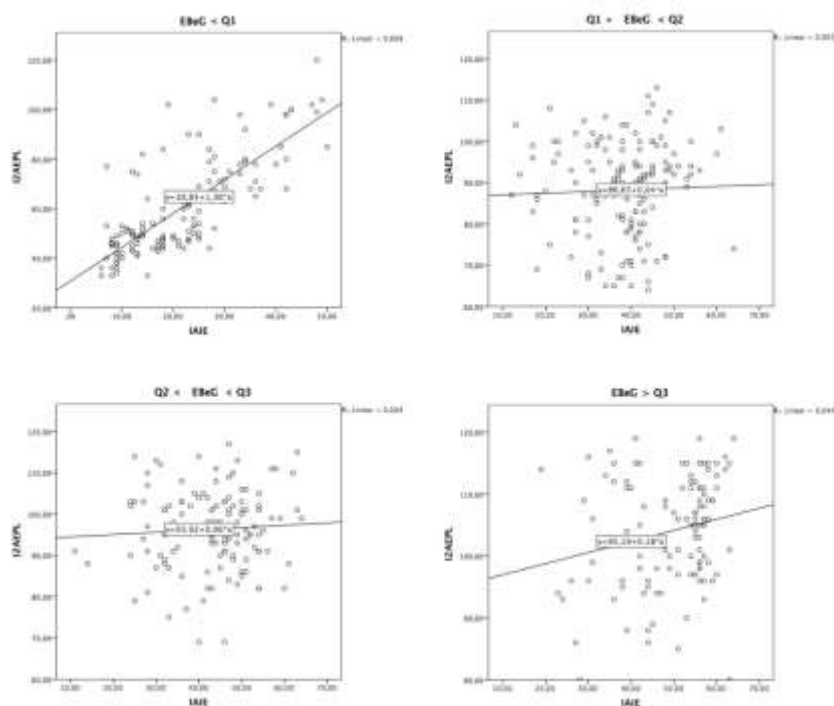


Figura 11. Associações lineares entre inteligência espiritual e liderança pedagógica por quartis da distribuição de bem-estar global.

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; EBeG= escala de bem-estar global; Q1= quartil 1; Q2= quartil 2; Q3= quartil 3.

Os níveis de autoavaliação de atributos do educador/professor líder, de bem-estar global e de inteligência espiritual aumentam com a idade, como podemos constatar nos Quadros 28, 29 e 30. A Figura 12 também fornece indicadores nesse sentido. Com efeito, no grupo etário dos 20-30 anos até à faixa etária dos 31-40 anos, há uma subida acentuada da autoperceção dos educadores e professores na aquisição de melhores níveis dos atributos profissionais que lhes permitam a condução do processo de aprendizagem dos educandos/alunos, isto é, da sua liderança pedagógica, o mesmo acontecendo para as variáveis do bem-estar global e da inteligência espiritual, embora com valores ligeiramente diferentes. No entanto, já tínhamos visto na Figura 11 que a valorização, dada pelos sujeitos da nossa amostra à variável inteligência espiritual, é superior nos sujeitos situados no quartil um do bem-estar global, ou seja, os educadores e professores que sentem menor bem-estar mobilizam mais a inteligência espiritual, o que, segundo os dados fornecidos pelos Quadros 29, 30 e 31, corresponde aos educadores e professores da faixa etária mais jovem. As entrevistas dos *focus groups*, que analisaremos no capítulo seguinte, lançam alguma luz sobre esta questão.

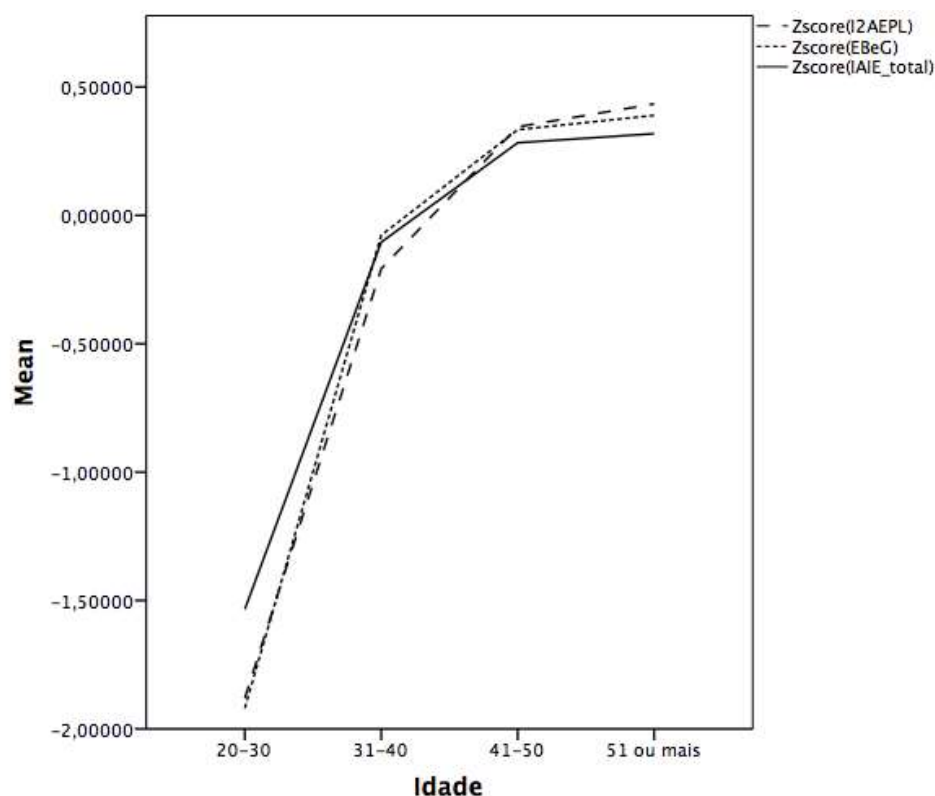


Figura 12. Relação do I2AEPL, EBeG e IAIE com a idade.

Legenda: I2AEPL= inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder; IAIE= inventário de autoavaliação de inteligência espiritual; EBeG= escala de bem-estar global.

Sumário

Este estudo empírico quatro analisa as relações entre as três variáveis – liderança pedagógica, bem-estar docente e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português. Para tal, foram utilizadas três escalas: o inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL), a escala de bem-estar global (EBeG) e o inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (IAIE). As escalas I2AEPL e EBeG são escalas unifatoriais, sendo que a escala IAIE é composta por três dimensões/fatores: pensamento existencial crítico (PEC), produção de significado pessoal (PSP) e expansão do estado de consciência (EEC). Todos estes instrumentos foram validados pelo investigador para o contexto português. No estudo deste capítulo foram aplicados a uma amostra não probabilística do tipo de propagação geométrica (*snowball*) de 521 educadores e professores de Portugal continental e regiões autónomas dos Açores e da Madeira.

Neste estudo, são expostos os resultados. A Figura 12 realça o facto de, no grupo etário dos 20-30 anos até à faixa etária dos 31-40 anos, haver uma subida acentuada na autoavaliação dos educadores e professores de melhores níveis dos atributos profissionais que lhes permitem a condução do processo de aprendizagem dos alunos. O mesmo

acontece com as variáveis do bem-estar global e da inteligência espiritual, embora com valores ligeiramente diferentes. Entre as faixas etárias dos 31-40 e 41-50 esse crescimento continua a ser verificado, mas em menor grau, sendo que, a partir da faixa etária 51 anos ou mais, há uma estabilização das três variáveis.

Este estudo revela correlações positivas e estatisticamente significativas entre inteligência espiritual (IAIE) e suas subdimensões, a liderança pedagógica e o bem-estar global. Assim, a inteligência espiritual (IAIE) apresenta uma correlação positiva moderada e significativa com a escala I2AEPL ($r = 0,596$; $p < 0,01$), e positiva, forte e significativa com a escala EBeG ($r = 0,673$; $p < 0,01$). A correlação entre a liderança pedagógica (I2AEPL) e o bem-estar global (EBeG) é positiva e estatisticamente significativa ($r = 0,735$; $p < 0,01$), sendo a relação mais forte entre as variáveis do estudo. As subdimensões do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual seguem a mesma tendência da pontuação total, com relações positivas significativas, sendo que a correlação mais forte destas subdimensões foi observada entre a produção de significado pessoal e o bem-estar global ($r = 0,691$; $p < 0,01$).

A análise das relações entre as variáveis em estudo é explorada através de uma regressão linear, em que se procura verificar os preditores de bem-estar, avaliado com recurso à escala bem-estar global (EBeG). As variáveis preditoras, incluídas nesta análise, são as dimensões relacionadas com a inteligência espiritual da escala IAIE e a pontuação total da escala que avalia os atributos de profissionalidade docente (I2AEPL).

Os resultados desta análise permitem identificar dois preditores estatisticamente significativos de bem-estar que explicaram 79,8% da variância nesta variável. O primeiro preditor extraído ($R^2_a = 0,74$) foi a variável referente ao total da escala que avalia os atributos de profissionalismo docente (I2AEPL) e, o segundo ($R^2_a = 0,05$), a variável relacionada com a produção de significado pessoal (PSP), da inteligência espiritual (IAIE). Este modelo preditor é considerado estatisticamente significativo, no qual ambos os preditores explicam a variável dependente (bem-estar) de forma direta.

Um teste aos efeitos do bem-estar global (variável moderadora), em que a inteligência espiritual é definida como variável independente e a liderança pedagógica como variável dependente, indicou que o bem-estar global modera de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica. Esta análise mostrou, assim, um efeito estatisticamente significativo ($B = 0,79$; $t(130) = 13,66$; $p < 0,001$) da variável inteligência espiritual na liderança pedagógica, mas apenas no Q1 (quartil 1) da variável bem-estar (*i.e.*, nos educadores e professores com nível baixo de bem-estar global).

Capítulo 9 – Estudo Empírico 5: Investigação Qualitativa, *Focus Groups* em Almada, Espinho e Funchal

9. A investigação qualitativa e os dados estatísticos

A investigação de carácter qualitativo tornou-se decisiva, de uma forma geral, nas ciências sociais e humanas, e em particular, para entender os processos e procedimentos educativos nas suas dimensões mais profundas (Vasconcelos, 2016). Toda a análise assenta num quadro de referência teórico, que já foi previamente considerado, e que possibilita ao investigador questionar os dados, procurando explicações e interpretações para os mesmos (Mozzato & Grzybovski, 2011; Paula & Pereira, 2016; Quivy & Campenhout, 1995/2008). Com efeito, a perspetiva *qualitativa* procura compreender melhor a experiência e o comportamento humanos, captando o processo mediante o qual os participantes no estudo constroem significados, assim como obter a descrição destes mesmos significados (Bogdan & Biklen, 2003; Neri de Souza & Moreira, 2016; Patton, 2002; Stake, 1995/2009). Os resultados qualitativos podem, assim, ser utilizados para esclarecer os resultados quantitativos (Janeiro & Soromenho, 2013).

Os resultados quantitativos, que se procura esclarecer com esta investigação qualitativa, começam por ser as relações estatisticamente significativas entre inteligência espiritual e suas subdimensões, a liderança pedagógica e o bem-estar global, como se descreveu atrás (cf. ponto 8.2 do cap. 8). Assim, a inteligência espiritual (IAIE) apresenta uma relação estatisticamente significativa, positiva e moderada com a escala I2AEPL (cf. ponto 8.2 do cap. 8) e estatisticamente significativa, positiva e forte com a escala EBeG (cf. ponto 8.2 do cap. 8). A correlação entre liderança pedagógica e bem-estar é também estatisticamente significativa, positiva e forte. As subdimensões do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual seguem a mesma tendência da pontuação total, com relações positivas significativas, sendo que a correlação mais forte foi observada entre a produção de significado pessoal e o bem-estar global (cf. ponto 8.2 do cap. 8). As relações observadas entre a pontuação total da inteligência espiritual e suas subdimensões são todas muito fortes, com valores de correlação superiores a $r = 0,925$ ($p < 0,01$), o que reflete a validade convergente.

Os resultados salientam que a liderança pedagógica e a produção de significado pessoal, uma das dimensões da inteligência espiritual, são preditores do bem-estar, explicando 79,8% da variância nesta variável (cf. ponto 8.2 do cap. 8). O primeiro preditor extraído foi a variável referente ao total da escala que avalia os atributos de profissionalidade docente (I2AEPL) e, o segundo foi a variável relacionada com a produção de significado pessoal (PSP), da inteligência espiritual (IAIE). Este modelo preditor é considerado estatisticamente significativo, explicando ambos os preditores a variável dependente (bem-estar) de forma direta.

Os resultados quantitativos mostram ainda a existência de níveis baixos de bem-estar nos educadores e professores mais jovens e no início da carreira. Efetivamente, são os educadores e professores que se encontram na faixa etária dos 20-30 anos que, obtiveram a média mais baixa (20,70 em 45 pontos possíveis) dos sujeitos da amostra nas pontuações em bem-estar global, contra a média de 37,13 pontos dos sujeitos da faixa etária 41-50 ou a média de 37,54 pontos dos da faixa etária de 51 anos ou mais (cf. Quadro 28 do ponto 8.2 do cap. 8). Também na classificação das pontuações de bem-estar em níveis baixo, médio e elevado, a totalidade dos sujeitos da faixa etária 20-30 anos situou-se no nível baixo. O mesmo resultado acontece nos atributos do educador/professor líder (cf. Quadro 30 do ponto 8.2 do cap. 8). Com efeito, uma análise de regressão linear com teste aos efeitos do bem-estar global (variável moderadora), em que a inteligência espiritual foi definida como variável independente e a liderança pedagógica como variável dependente, indicou que o bem-estar global moderou de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica. Esta análise mostrou, assim, um efeito estatisticamente significativo da variável inteligência espiritual na liderança pedagógica, mas apenas no Q1 (quartil 1) da variável bem-estar (*i.e.*, nos professores e educadores com nível baixo de bem-estar global).

Os dados quantitativos também dão informações respeitantes ao processo de desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores/professores. A curva do gráfico da Figura 12 (ponto 8.2 do cap. 8) é muito acentuada no começo da carreira, ou seja, há uma grande subida, no escalão etário 20-30 anos dos educadores e professores até à faixa etária dos 31-40 anos, o que aponta para a perceção de um grande desenvolvimento pessoal e profissional entre estas duas faixas etárias por parte dos respondentes. Nos escalões seguintes, as curvas são substancialmente menos acentuadas, mas ainda com subidas, nas faixas etárias 31-40 e 41-50 anos. Na última faixa etária, 51 ou mais anos, a tendência é para a estagnação, sobretudo ao nível da inteligência espiritual, sendo que a linha da variável liderança pedagógica é a que se destaca, ainda com algum crescimento. Efetivamente, à medida que avançam na carreira, os níveis de bem-estar global que os educadores e professores afirmam sentir aumentam, assim como os níveis dos atributos do educador/professor líder. Isso mesmo pode ser constatado no Quadro 28 (ponto 8.2 do cap. 8). A média das pontuações na escala de liderança pedagógica (I2AEPL) sobe com o aumento das faixas etárias: 20-30 anos, a média é de 34,47 pontos em 90 possíveis; 31-40 é de 61,68 pontos; 41-50 é 70,67; e na última faixa etária, 51 ou mais anos é 72,12. Esta subida assemelha-se à que ocorre no bem-estar global, como foi anteriormente descrito.

Estes são os resultados quantitativos referentes à amostra do estudo, sistematizados no Quadro 33, que esta investigação qualitativa pretende esclarecer.

Quadro 33
Resultados Quantitativos a Esclarecer pelos Dados Qualitativos

N.º do resultado	Descrição
1	Há correlação estatisticamente significativa e de sentido positivo entre a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual, sendo que a relação mais forte é entre a liderança pedagógica e o bem-estar.
2	A liderança pedagógica e a produção de significado pessoal, fator da inteligência espiritual, são preditores do bem-estar global.
3	O bem-estar modera de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica, sugerindo que a influência da inteligência espiritual na liderança pedagógica ocorre apenas nos educadores e professores com nível baixo de bem-estar global, que corresponde aos mais jovens e em início de carreira.
4	A liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual desenvolvem-se ao longo da carreira, particularmente entre as faixas etárias dos 20-30 anos e a dos 31-40.

Dado que o estudo qualitativo matiza, enriquece e aprofunda a investigação quantitativa, ao servir-se da linguagem natural dos participantes, da forma como descrevem ou relatam as suas experiências, os seus comportamentos e as suas formas de sentir, reconheceu-se a possibilidade de esclarecer, num estudo qualitativo, os resultados quantitativos que acabámos de referenciar. Assim, optou-se por levar a cabo o método do *focus group*, como a seguir se descreve.

9.1 Método: *focus group*

O método de recolha dos dados qualitativos assentou na inquirição por entrevistas a três *focus groups* e respetivas análises de conteúdo.

Os *focus groups* são grupos especiais no seio dos grupos. O que os distingue de outros tipos de grupos deriva do facto dos *focus groups* poderem fornecer dados a partir de indivíduos, apresentando certas características em comum, num contexto de grupo e através de uma discussão focada numa determinada problemática, apresentada pelo investigador (Krueger & Casey, 2015; D. L. Morgan, 1996). Este método permite, assim, a abordagem de determinados temas com mais profundidade, buscando o sentido e a compreensão dos complexos fenómenos sociais (Galego & Gomes, 2005). Esta técnica assenta na interação do grupo como fonte de dados, em que o investigador/moderador tem um papel ativo na dinamização da discussão do grupo, focalizado num dado assunto⁸³, com

⁸³ As conversas «desfocadas» em *focus group* podem também elas revelar informações importantes sobre o tema, a cultura do grupo, o contexto agitado e confuso da vida e o valor da experiência de grupo para os participantes (Franz, 2011). Estas intervenções «desfocadas» podem introduzir novos temas relacionados com os objetivos do projeto. Por outro lado, defende a autora que estas conversas paralelas podem ajudar a incentivar o diálogo entre participantes que, de outra forma, não conseguiriam intervir. Elas também podem aumentar a satisfação dos participantes com o grupo. O

vista a obter um contributo para a compreensão do assunto em causa, e em que os participantes possuem alguma característica em comum e relevante face ao tema em análise (Silva, Veloso & Keating, 2014).

O *focus group* pode ser entendido como uma espécie de entrevista de grupo, mas não no sentido de ser um processo onde se alternam perguntas do investigador e respostas dos participantes. Na verdade, a sua essência consiste, antes, na interação entre os participantes e o investigador, propiciando, assim, uma maior flexibilidade na recolha de dados. Possibilita, ainda, uma discussão estruturada que envolve a partilha progressiva e a especificação dos pontos de vista e ideias dos participantes (Krueger, 2002; Krueger & Casey, 2015). A recolha de dados, através do *focus group*, tem, como grande vantagem, basear-se na tendência humana de formar opiniões e atitudes na inter-relação com outras pessoas, contrastando com questionários fechados, ou até com entrevistas individuais, em que os intervenientes são solicitados a responder a temas sobre os quais não têm, muitas vezes, ideias suficientemente formadas.

A técnica de *focus group* pode ser utilizada em diferentes fases do processo de investigação. No início, para, por exemplo, orientar e dar um referencial à investigação ou gerar questões para um questionário baseadas na perceção dos informantes; na fase intermédia, para, por exemplo, fornecer elementos na elaboração de hipóteses explicativas e interpretativas de resultados de um questionário; e, na fase final, para, por exemplo, fornecer e discutir com os participantes interpretações dos resultados obtidos (Krueger & Casey, 2015; Winlow, Simm, Marvel & Schaaf, 2013).

Assim, entre as principais finalidades do uso dos *focus groups* podemos destacar: (i) auxiliar o investigador a captar o sentido atribuído aos conceitos e constructos de investigação; (ii) compreender como os sujeitos falam acerca de um determinado tema; (iii) estimular o surgimento de novas ideias e conceitos criativos; (iv) gerar hipóteses de investigação; (v) compreender relações de causa e efeito, procurando entre os participantes eventuais razões para esse tipo de relação; (vi) explorar o que os participantes têm para dizer, providenciando *insights* relativamente às origens de comportamentos complexos e suas motivações; (vii) verificar conjecturas; (viii) clarificar resultados invulgares; (ix) interpretar resultados de forma alternativa; e (x) esclarecer questões que tenham emergido na análise de resultados de estudo quantitativo (Krueger & Casey, 2015; D. L. Morgan, 1996; Silva, Veloso & Keating, 2014).

moderador/investigador tem aqui um papel essencial. Na verdade, a condução com sucesso dos *focus groups* requiere ciência e arte. Um dos elementos totalmente desafiador para o investigador/moderador inclui a utilização que faz deste tipo de participações «desfocadas» na gestão do *focus group* (Franz, 2011).

A implementação dos *focus groups* obedece a um conjunto de procedimentos metodológicos já consagrados pela literatura (Krueger, 2002; Krueger & Casey, 2015; D. L. Morgan, 1996). Destes destacam-se a definição dos objetivos, materializados num guião, a determinação de quem serão os participantes, o seu número, a composição dos grupos, assim como o número de grupos a serem ouvidos e o papel do moderador/investigador na condução destes grupos.

Importante aspeto a considerar prende-se com o grau de estruturação dos *focus groups*, exercendo aqui um papel importante o guião da entrevista, que poderá começar por privilegiar questões mais abertas e, paulatinamente, torná-las cada vez mais específicas, no sentido dos objetivos do investigador. As questões abertas permitiriam a criação de ambiente favorável e surgimento de *insights* relacionáveis com o tema (D. L. Morgan, 1996). As questões mais específicas teriam como objetivo manter o grupo centrado na tarefa de obtenção de respostas diretamente relacionadas com o tema em questão. Assim, os grupos moderadamente estruturados são a abordagem mais usual (Amado & Ferreira, 2013; Krueger & Casey, 2015).

Relativamente à constituição dos grupos, defende-se um equilíbrio entre a homogeneidade e heterogeneidade, ou seja, por exemplo, terem conhecimentos e interesses na problemática em discussão (critério de homogeneidade), mas levar em conta a idade, o sexo, a origem geográfica, entre outros, sendo importante que os grupos tenham características em comum, mas assegurando, assim, compromissos entre a uniformidade e a diversidade do grupo. A literatura indica que cada *focus group* seja constituída por cinco a 12 pessoas, de preferência seis a oito (Krueger, 2002; Krueger & Casey, 2015), e que a duração média das sessões se situe nos 90 minutos, não excedendo cinco grupos por projeto de investigação (D. L. Morgan, 1996).

Outro aspeto relevante a considerar prende-se com papel do moderador/investigador. Este é tido como um facilitador, criando ambiente propício para que diferentes perspetivas possam emergir, sem que haja qualquer tipo de pressão sobre os participantes. Lança questões e desafios aos participantes, promovendo, assim, o debate e o envolvimento de todos. A atenção e o registo dos pormenores, como as expressões dos participantes, as suas diferenças, as relações entre os mesmos poderão favorecer a análise e a interpretação dos dados recolhidos. Para tal, é recomendado a ajuda de um segundo elemento na moderação que poderia entre outras tarefas, fazer o registo e/ou gravação do debate (Krueger, 2002; Masadeh, 2012).

São comumente apresentadas como vantagens da aplicação desta técnica (i) recolha de dados num curto espaço de tempo; (ii) um formato flexível; (iii) aumento do tamanho da amostra relativamente a outros processos de recolha de dados qualitativos,

como a entrevista individual; (iv) baixo custo relativamente a outros métodos; (v) gerar, na maior parte dos casos, dados relevantes e pertinentes para o processo de investigação em causa; e, ainda (vi) a possibilidade de conciliar com outros tipos de investigação (Masadeh, 2012).

Entretanto, costuma também apontar-se como principais limitações (i) poder estar sujeita à interferência do moderador/investigador que, assim, seria um condicionante nas intervenções, tornando-as mais artificiais; (ii) o tempo longo que a transcrição dos dados e a respetiva análise exigem; (iii) dificuldade em reunir os grupos; e (iv) dificuldade em saber se a interação do grupo reflete ou não as posições individuais (Krueger & Casey, 2015; Silva, Veloso & Keating, 2014; Winlow et al., 2013).

9.1.1 Caracterização da amostra

Os grupos entrevistados, segundo a metodologia que acabámos de descrever, foram três, assim distribuídos: o *focus group* de Almada era constituído por 8 participantes, sendo 6 (75%) do sexo feminino; 5 elementos (62,5%) eram casados, 2 (25%) divorciados e 1 (12,5%) solteiro. Relativamente ao grau académico, 5 (62,5%) participantes eram detentores do grau de licenciado e 3 (37,5%) habilitados com o grau de mestre. No tocante ao vínculo laboral, 6 (75%) pertenciam aos quadros e outros 2 (25%) contratados. Quanto ao tempo de serviço, a média era de 25,3 anos de serviço, sendo que o valor mais baixo era de 8 anos e o mais alto de 38 anos.

O *focus group* de Espinho era constituído por 7 participantes, sendo 6 (85,7%) do sexo feminino; 3 elementos (42,9%) eram casados, 2 (28, 6%) divorciados, 1 (14,3%) solteiro e outro viúvo. Relativamente ao grau académico, 3 (42,9%) participantes eram detentores do grau de licenciado e igual número com o grau de mestre, sendo que 1 (4,2%) possuía o grau de doutor. No tocante ao vínculo laboral, 6 (85,7%) pertenciam ao quadro e 1 (14,3%) contratado. Quanto ao tempo de serviço, a média era de 25,7 anos de serviço, sendo que o valor mais baixo era de 15 anos e o mais alto de 34 anos.

O *focus group* do Funchal era constituído por 10 participantes, sendo 9 (90%) do sexo feminino; 6 (60%) eram casados, 3 (30%) solteiros e 1 (10%) divorciado. Relativamente ao grau académico, 4 (40%) participantes eram detentores do grau de licenciado e 6 (60%) habilitados com o grau de mestre. No tocante ao vínculo laboral, todos os participantes eram do quadro. Quanto ao tempo de serviço, a média era de 23,5 anos de serviço, sendo que o valor mais baixo era de 15 anos e o mais alto de 38 anos.

Portanto, estes três grupos formavam uma amostra de conveniência, constituída por 25 participantes. A maioria, 21 participantes (84%), eram do sexo feminino, sendo que 14 (56%) eram casados, 5 (20%) solteiros, outros 5 (20%) divorciados e 1 (4%) viúvo.

Quanto ao grau académico, 12 (48%) eram licenciados, sendo que igual número possuíam o grau de mestre e 1 (4%) doutorado. Relativamente ao vínculo laboral, 22 (88%) participantes eram dos quadros e 3 (12%) contratados. A média de tempo de serviço era de 24,7 anos, sendo que o valor mais baixo era 8 anos e o mais elevado 38 anos.

9.1.2 Procedimentos

Esta amostra foi selecionada da seguinte forma: no questionário global do estudo empírico quatro, havia um item de resposta obrigatória, em que se perguntava aos sujeitos se estavam (ou não) disponíveis para participar no estudo qualitativo (Apêndice XIX). Alguns inquiridos responderam favoravelmente a esta solicitação e os que se disponibilizaram para esta participação constituíram uma amostra, cujo recorte correspondente à distribuição geral donde é retirada por zonas do país: grande Lisboa, Norte e Madeira. Assim, fez-se alguns contactos em escolas do norte do país (área do grande Porto), da área da grande Lisboa e do Funchal. Foi marcada uma data, hora e local, tendo sido informados todos os que se haviam disponibilizado. Confirmaram previamente a sua presença nove participantes, no grupo de Almada, tendo comparecido oito educadores/professores; no grupo de Espinho, confirmaram a sua presença oito participantes e compareceram sete; e no grupo do Funchal, 11 confirmaram a sua presença, mas compareceram 10 no dia da entrevista. Estes números estão dentro do espectro sugerido pela literatura da especialidade para este tipo de entrevistas, designadamente entre cinco e 12 participantes por grupo (Krueger, 2002; Krueger & Casey, 2015). As entrevistas em grupo aconteceram na Escola Secundária do Monte da Caparica, em Almada (*focus group* Almada, fga), no dia 5 de maio de 2016; na Escola Básica e Secundária Domingos Capela, em Espinho (*focus group* Espinho, fge), no dia 28 de abril de 2016; e na Escola Secundária Jaime Moniz, no Funchal (*focus group* Funchal, fgf), no dia 20 de abril de 2016. As entrevistas duraram em média 85 minutos, por cada um dos três grupos.

Estas entrevistas foram conduzidas pelo investigador, nos três locais referidos, acompanhado pela sua orientadora, que desempenhou o papel de moderadora, conforme recomendado por especialistas para as entrevistas em grupo focal (Krueger, 2002; Masadeh, 2012).

As entrevistas foram gravadas em sistema áudio, tendo sido posteriormente transcritas *verbatim* para suporte papel, de modo a assegurar o registo completo da informação, e depois transferidas para suporte informático, para melhor possibilitar o processo de análise, constituindo o «protocolo» não anexado neste relatório. No seu conjunto, este «protocolo» não anexado foi supervisionado pelos orientadores desta tese, encontrando-se nos arquivos do investigador.

9.1.3 Instrumento

Para a condução da entrevista nos grupos de discussão, foi elaborado um guião, a partir da revisão da literatura atual sobre as três variáveis em estudo: liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual, de modo a apreciar a clareza e adequação aos participantes e objetivos do estudo, bem como a partir dos principais resultados estatísticos (cf. Quadro 33 do ponto 9 deste capítulo). Neste guião, estabeleceu-se uma articulação entre as perguntas realizadas aos participantes nos *focus groups* e as questões de investigação de modo a possibilitar uma análise das entrevistas mais adequada aos objetivos deste trabalho (Apêndice XXIII).

Assim, os principais objetivos das entrevistas nos grupos focais foram: (i) contribuir para o esclarecimento de resultados estatísticos do questionário global; e (ii) clarificar alguns processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos respondentes ao questionário.

A primeira questão colocada aos participantes nos *focus groups* foi: (1) no início da carreira, quando lhe surgiam problemas profissionais: (1.1) como se sentia? (1.2) o que pensava? (1.3) o que fazia para resolver esses problemas? Os objetivos pretendidos com esta questão foram (i) descrever emoções, sentimentos e atitudes face aos desafios profissionais do início de carreira, e (ii) descrever processos de enfrentamento e resolução de situações problemáticas.

A segunda questão do guião: (2) que dimensões da sua pessoa eram então mais mobilizadas? Tinha o objetivo de identificar relações entre as dimensões profissionais e pessoais do ser docente.

A terceira questão colocada: (3) quando conseguia resolver esses problemas profissionais: (3.1) como se sentia? e (3.2) como é que isso se refletia na sua vida pessoal? Os objetivos desta questão foram: (i) refletir sobre os processos de enfrentamento e resolução de problemas; e (ii) identificar emoções, sentimentos e atitudes decorrentes da superação dos desafios profissionais.

A quarta questão do guião: (4) deu-se conta de quando é que as «coisas» se tornaram menos problemáticas, «mais fáceis»/quando passou a sentir-se mais capaz e mais confiante? E o objetivo da pergunta: esclarecer processos de desenvolvimento pessoal e profissional e a relação entre ambos.

A quinta e última pergunta do guião foi: (5) nos últimos 15 dias, que situações no exercício da sua profissão o/a fizeram sentir-se bem? Porquê? Os objetivos desta questão foram: (i) identificar, de forma justificada, situações profissionais que contribuíram para o seu bem-estar; e (ii) explicitar relações entre o trabalho específico do docente (liderança pedagógica), o bem-estar e a inteligência espiritual.

Para analisar as respostas a estas questões, além da realização de uma análise de conteúdo, segundo Bardin (1977/2013), o suporte teórico-conceitual descrito na revisão da literatura (cf. caps. 1, 2 e 3) foi essencial, bem como a sensibilidade teórica do investigador, identificando a emergência de categorias e subcategorias que traduziam as ideias-chave veiculadas pelos participantes nos grupos focais, conforme se apresenta no Quadro 34. Para a variável liderança pedagógica, foram definidas quatro categorias e cinco subcategorias. Relativamente ao bem-estar, foram consideradas três categorias e oito subcategorias, sendo que para as categorias «aquisição» [do bem-estar] e «estabilidade» [no bem-estar] houve uma aplicação das mesmas subcategorias, exceto a subcategoria «insegurança vs. segurança» que se aplica apenas à categoria «aquisição». No respeitante à inteligência espiritual, foram inferidas três categorias e seis subcategorias. Neste Quadro 34, são apresentados também os códigos atribuídos aos temas, categorias e subcategorias.

Quadro 34

Análise de Conteúdo – Categorias e Subcategorias – Codificação

Temas	Códigos	Categorias	Códigos	Subcategorias	Códigos
. LIDERANÇA PEDAGÓGICA	- LP	- Atributos referentes ao domínio do conhecimento específico	- Atc	- conhecimentos especializados	- ces
		- Atributos referentes ao domínio da didática	- Atd	- ensino dos saberes específicos	- ese
		- Atributos referentes ao domínio da pedagogia	- Atp	- conceção e avaliação processos de aprendizagem dos alunos	- capa
		- Atributos referentes ao domínio da inter-relação	- Atir	- primazia aos interesses e necessidades dos alunos - imbricação da pessoa e do profissional	- pina - ipp
. BEM-ESTAR	- BE	- Ausência	- Aus	- sentimentos de incompetência, insegurança - emoções negativas	- sii - ene
		- Aquisição	- Aqu	- insegurança vs. segurança. - emoções positivas - envolvimento - significado - relações positivas - realização pessoal	- ivs - epo - env - sig - rep - realp
		- Estabilidade	- Est	- emoções positivas - envolvimento - significado - relações positivas - realização pessoal	- epo - env - sig - rep - realp
. INTELIGÊNCIA ESPIRITUAL	- IE	- Pensamento existencial crítico	- Pec	- questionamento de temas existenciais	- qete
		- Produção de	- Psp	- transcendência/abertura ao outro	- trao

Temas	Códigos	Categorias	Códigos	Subcategorias	Códigos
		significado pessoal		- crença nas potencialidades próprias e do outro	- cpo
				- integração no projeto de vida/perspetiva holística	- int
				- busca de sentido	- bus
		- Expansão do estado de consciência	- Eec	- técnicas de expansão da consciência	- tec

Na análise de conteúdo, emergiu uma nova categoria, a Resiliência (**Res**), relacionada com aspetos emocionais e aspetos da inteligência espiritual.

As unidades de contexto, nas grelhas de análise de conteúdo, foram codificadas e numeradas sequencialmente. Assim, fga, fge e fgf correspondem a falas dos participantes nos *focus groups* de Almada, Espinho e Funchal respetivamente (cf. Apêndices XXIV, XXV e XXVI).

9.2 Apresentação dos dados

9.2.1 Análise de conteúdo

Neste estudo, como referido atrás, os dados qualitativos foram interpretados seguindo a técnica de análise de conteúdo, na ótica de Bardin (1977/2013). Esta perspetiva tem sido abordada em vários textos publicados em língua portuguesa (N. Afonso, 2005; Amado, 2000, 2013; Amado, Costa & Crusoé, 2013; Esteves, 2006; Lima, 2013; Vala, 1986), que sistematizaram os procedimentos utilizados por esta técnica de extrair sentido dos dados, compreendendo criticamente o seu conteúdo manifesto ou latente, as suas significações explícitas ou ocultas. A análise de conteúdo permite, assim, extrair conhecimentos que a simples leitura ou audição cumulativas não permitiriam formar (Esteves, 2006). Procura ver mais e com maior rigor, indo além do que nos aparece imediatamente, procurando apostar na exploração e descoberta quer dos significados quer dos significantes. A análise de conteúdo torna possível a descoberta ou a construção de sentido dos discursos, dentro do quadro dos objetivos da investigação em causa (Carita, 2002).

O processo de análise de conteúdo, com o fim de sintetizar e reduzir a quantidade de informação disponível, procurando uma interpretação dos padrões presentes nos dados, bem como a identificação sistemática e objetiva das características da mensagem dos participantes, envolve várias etapas: (i) pré-análise, (ii) exploração do material; e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação (Bardin, 1977/2013).

Na pré-análise, o material é organizado no sentido de se tornar operacional. Para tal, o investigador empreende várias «leituras flutuantes» de todo o material recolhido (*corpus*

de análise) para apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais. Este tipo de leitura, além de permitir esta apreensão global, possibilita ainda, de uma forma não estruturada, visualizar indícios e pistas não óbvias. As «leituras flutuantes», em que o investigador hesita entre várias possibilidades, vão permitir uma inventariação de temas relevantes do conjunto do *corpus* documental, bem como conceitos mais frequentes, a ideologia subjacente, entre outros aspetos (Amado, Costa & Crusoé, 2013). Esta fase pressupõe que houve uma definição prévia do problema e dos objetivos do trabalho que condicionarão todas as decisões posteriores.

A segunda fase consiste na exploração do material com a definição de categorias (categorização e codificação), identificação das unidades de registo ou de significação (segmento de texto, conteúdo mínimo, que é objeto de seleção para análise, com significado semântico específico e autónomo) e das unidades de contexto (segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo, a fim de compreender com maior rigor a significação da unidade de registo).

A categorização permite-nos formular grandes enunciados que abarcam um número variável de temas, segundo o seu grau de proximidade e, assim, expressar significados e uma descrição rigorosa das características relevantes do conteúdo. Esta operação pressupõe um quadro teórico-conceptual de referência. As categorias «traduzem» as ideias-chave veiculadas no *corpus* documental. Para tal, há que reduzir os textos em análise em unidades de sentido, que reúnam um grupo de elementos considerados pertinentes em função dos objetivos do estudo, seguindo-se, então, a atribuição de um código para cada uma dessas unidades, correspondentes às categorias ou subcategorias (Amado et al., 2013).

A categorização obedece a um conjunto de regras que o investigador terá em conta, no decorrer deste processo, designadamente: (i) *exclusividade*, isto é, o conteúdo definido para uma dada categoria não se sobrepõe ao de outra; (ii) *exaustividade*, ou seja, cada categoria deve abranger por completo o conjunto de unidades de sentido que lhe estão agregadas; (iii) *homogeneidade*, ou seja, coerência de critérios que torne a categorização legível como um todo; (iv) *pertinência*, isto é, defensável à luz de questões de investigação e/ou de um quadro teórico de partida; e (v) *produtividade*, ou seja, oferecer uma análise que torne possível um discurso novo, adequado e coerente com os dados (Amado, 2000; Bardin, 1977/2013; Esteves, 2006).

A terceira fase refere-se ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação. Esta etapa é destinada ao tratamento dos dados que permite ao investigador uma leitura e uma interpretação rigorosa dos dados. É o momento da intuição, da criatividade, da análise reflexiva e crítica do investigador sobre o *corpus* documental. Estas qualidades do

investigador qualitativo são bastante relevantes, para que este possa fazer inferências interpretativas aceitáveis, a partir dos conteúdos expressos e implícitos que os sujeitos de investigação lhe confiaram nas suas próprias palavras, ou através das notas de campo, ou a partir de documentos escritos a serem analisados. Este é considerado comumente como um processo adequado para analisar dados qualitativos, qualquer que seja a sua natureza e proveniência (Amado et al., 2013; Bardin, 1977/2013; Esteves, 2006; Lima, 2013).

9.2.2 Apresentação dos resultados dos *focus groups*

Este modelo de análise de conteúdo (Bardin, 1997/2013) orienta o estudo pormenorizado realizado às respostas dos três grupos focais, sistematizado nos Apêndices XXIV, XXV e XXVI. Apresentamos os resultados dessa análise, considerando cada um das três variáveis do estudo, procurando realçar semelhanças e diferenças de cada um dos grupos em questão. Para cada uma das categorias/subcategorias, é apresentada uma descrição dos principais resultados obtidos e transcrições de cada *focus group* que melhor representam a informação recolhida e analisada.

Esta apresentação dos resultados qualitativos segue a mesma estrutura narrativa da escrita desta tese que, primeiro, aborda a variável liderança pedagógica, seguida da do bem-estar e depois da variável inteligência espiritual.

9.2.2.1 Liderança pedagógica

A partir da análise da linguagem natural dos educadores e professores, expressa nas entrevistas nos grupos focais, foi possível inferir um conjunto de características que os educadores e professores (auto)atribuem relativamente à sua atividade específica, isto é, otimização das potencialidades e competências daqueles que lhes são confiados, facilitando as suas aprendizagens escolares e pessoais. Assim, a análise dos dados permitiu-nos verificar a forma como se referem à variável liderança pedagógica, designadamente nos atributos referentes ao domínio do conhecimento específico que lecionam, nos atributos referentes ao domínio da didática, nos atributos referentes ao domínio da pedagogia e nos atributos referentes ao domínio da inter-relação.

Atributos referentes ao domínio do conhecimento específico (Atc)

Os professores sentem, na verdade, a necessidade de investir na preparação dos conteúdos das suas áreas de especialidade (**ces**), como está patente nesta transcrição do *focus group* de Almada: “ao nível dos programas e dos conhecimentos . . . o que se dá na faculdade não tem nada a ver com o que se dá na escola . . . o meu grande investimento foi

dar o máximo para dominar aquilo” (fga2⁸⁴) ou como é também referido no *focus group* de Espinho: *“a preocupação e esforço com a preparação dos conteúdos da minha disciplina era e é muito grande”* (fge1). A mesma preocupação foi manifestada no *focus group* do Funchal: *“investigar para obter conhecimentos técnicos e científicos especializados”* (fgf2). A perspetiva dos três grupos focais relativamente a esta categoria é, na verdade, muito próxima, não se encontrando divergências relevantes.

Atributos referentes ao domínio da didática (Atd)

Educadores e professores referem influências recebidas, no momento do seu estágio pelos seus orientadores, que lhes permitiu tornarem-se mais competentes no ensino das suas áreas de especialidade (**ese**): *“a profissionalização foi . . . muito importante . . . trabalhar com vários colegas . . . eu aprendi imenso . . . tive oportunidade de desenvolver conteúdos da minha disciplina . . . algum estofo . . . tive aulas assistidas em escolas diferentes”* (fga5). Ou como é referido noutro grupo: *“tive uma orientadora de estágio pedagógico muito interessante . . . era bastante exigente em termos do que e como ensinar”* (fge3). E ainda: *“tive uma formação de estágio pedagógico bastante sólida que me permitiu valorizar a planificação na condução da aula”* (fgf3). Há também, nesta categoria, uma comunhão de ideias, apesar de, no grupo do Funchal, se destacar aspetos relacionados com a estratégia de planificação e suas sucessivas reformulações, como se ver pelos exemplos: *“refletir sobre o que posso fazer e ensinar, fazendo uma planificação adequada”* (fgf4) ou *“eu planeei, reformulei, planifiquei e voltei a planificar . . . sei lá . . . fiz muita coisa”* (fgf5).

Atributos referentes ao domínio da pedagogia (Atp)

Os educadores e professores participantes nas entrevistas do nosso estudo centram parte significativa da sua atividade na preparação das suas aulas, concebendo planificações na ótica da aprendizagem dos seus alunos (**capa**), socorrendo-se do contributo de colegas mais experientes: *“fui tendo «feedbacks» suficientes dos meus pares sempre que surgia problemas nas aulas e na forma de as preparar”* (fga8), também na mesma ordem de ideias: *“ajudavam-me . . . supervisionaram as minhas aulas e, no fim, nós conversávamos um bocado com ideias, sugestões para tentar melhorar as aprendizagens dos alunos”* (fge5). Também esta ideia é partilhada pelo terceiro grupo: *“elas [as crianças] dão-me feedback . . . e eu sentir a criança feliz porque consegui superar é a melhor recompensa que posso ter, como profissional e como pessoa também”* (fgf8).

Atributos referentes ao domínio da inter-relação (Atir)

⁸⁴ Todas as «transcrições» identificadas com as siglas fga, fge, fgf e a numeração que se lhe segue correspondem a falas *ipsis verbis* dos participantes nos *focus groups* de Almada, Espinho e Funchal, respetivamente, e que foram objeto de análise de conteúdo. São extraídas dos Apêndices XXIV, XXV e XXVI.

O relacionamento educador-educando/professor-aluno, revelando interesse genuíno pela pessoa do educando/aluno, é um dos aspetos presentes nas respostas dos participantes nestes *focus groups*. A informação por eles fornecida, e integrada nesta categoria, permitiu a inferência de duas subcategorias: primazia aos interesses e necessidades dos alunos (**pina**) e imbricação da pessoa e do profissional (**ipp**).

Os entrevistados realçaram a importância do foco do processo de ensino girar em torno dos educandos/alunos, considerando os seus interesses e as suas necessidades (**pina**): *“vi como é que os colegas se deparavam com as situações em contexto de sala de aula e valorizavam os pontos de vista dos alunos”* (fga9), ou como é referido neste grupo: *“eu gosto muito dos meus alunos . . . digo-lhes isso desde a primeira aula, vocês são «os meus» alunos . . . há um bocadinho de vocês que é meu, que é a parte do aluno, portanto, eu amo-vos muito . . . ficam muito espantados”* (fge16), e ainda, referido noutro grupo: *“a solução [para a aprendizagem dos alunos] passa por nos colocarmos na pele do aluno . . . a tal empatia e a humildade . . . estar no papel do outro . . . nos sapatos do outro . . . passa por ouvir mais”* (fgf9).

O grupo de Espinho é o que realça mais esta perspetiva de priorizar os interesses e necessidades dos alunos. Reforça que o essencial, no processo de desenvolvimento das potencialidades daqueles, é o relacionamento positivo, bem como a exploração da dimensão afetiva, expressa no respeito, no amor, na consideração, nos mimos que possibilitam ao aluno entrar em empatia com o professor, constituindo uma ponte para aprendizagens significativas, como pode ser ilustrado nestas afirmações: *“é preciso centrarmo-nos no foco, naquilo que realmente é essencial, ou seja, no relacionamento com os alunos”* (fge8), e também: *“é a questão da afetividade na relação, de sermos afetivos . . . acho que esta parte de mim . . . darmos mimos aos alunos é essencial”* (fge13), ou ainda: *“quando nós decidimos puxar . . . [pel]a parte afetiva . . . conseguimos que o aluno venha até nós”* (fge14).

Outro aspeto desta categoria que reforça a inter-relação prende-se com o facto dos educadores e professores referirem o seu envolvimento nesta relação não só como profissionais mas também como pessoas (**ipp**), como pode ser ilustrado pelas citações referentes aos três grupos: *“com o dar aulas ao longo do tempo senti-me mais profissional e mais feliz . . . aprendi a valorizar-me pelo trabalho dedicado”* (fga16) ou *“contribuir para aquele ser humano crescer, e nós também crescemos com ele e ficamos pessoas mais felizes e melhores professoras”* (fge21) e, ainda *“a nossa vida pessoal em casa melhora . . . ficamos mais felizes, mais satisfeitos, e até mais bonitos . . . o humor . . . até pela forma de andar se vê . . . daí a autoconfiança na profissão e mais autoestima”* (fgf24).

Os três grupos assumem posições semelhantes no tocante a esta subcategoria (**ipp**), apesar do grupo de Espinho referir de forma mais insistente no crescimento pessoal e profissional, acarretando melhoria dos objetivos de vida e dando alento para momentos difíceis, como por ser constatado nestas transcrições: *“ajudando os alunos . . . nós também crescemos como profissionais e sentimo-nos melhores pessoas”* (fge20), ou ainda *“são estas pequenas coisinhas que me ajudam e que me dão algum alento para continuar a ser professora e ser mais feliz como pessoa”* (fge23). No grupo de Almada, o que menos desenvolve esta temática, um dos seus elementos refere que a entrega na profissão sofreu alteração desde o nascimento dos seus filhos, em que houve necessidade de reequilibrar essa situação, diversificando e priorizando situações nos diversos contextos.

9.2.2.2 Bem-estar docente

A atividade específica dos educadores e professores, como acabámos de constatar na análise do tema liderança pedagógica faz que estes vivenciem situações diversificadas de alegria, contentamento, satisfação ou de gozo pelo seu desempenho profissional. No entanto, na primeira fase da carreira, os educadores e professores confrontam-se com a complexidade da situação profissional, experienciando emoções de tristeza, descontentamento que lhes provoca mal-estar como os dados estatísticos deste estudo evidenciam. Daí que a apresentação dos resultados da análise de conteúdo dos dados relativos ao bem-estar seja feita, considerando o início da carreira, correspondente à categoria ausência (*Aus*) sobre a qual os educadores e professores referem vivenciar emoções negativas que lhes provocam mal-estar e, momentos posteriores, designadamente, após cerca de uma década de exercício profissional, em que ganharam maiores competências indutoras de bem-estar progressivamente até ao estado atual. Estes dois momentos foram abordados pelos participantes de forma muito similar, daí o tratamento destes dois períodos, correspondentes às categorias aquisição de bem-estar (*Aqu*) e estabilidade no bem-estar (*Est*) serem aqui apresentados de forma conjunta.

Ausência [de bem-estar] (Aus)

No início da carreira, os desafios que o professor enfrenta podem provocar ausência de bem-estar (**Aus**), vivenciada por sentimentos de incompetência e insegurança (**sii**), como é ilustrado nesta transcrição do grupo de Almada: *“senti-me um bocado em dificuldades . . . realmente não me deram grandes indicações do tipo o que vais fazer . . . tinha dúvidas, sentia-me insegura e impotente”* (fga20), ou do grupo de Espinho: *“o orientador de estágio que não nos ajudava em nada . . . eu ficava com insegurança, sem saber o que fazer e como fazer”* (fge25) e ainda nesta transcrição do grupo do Funchal: *“o sentimento era de insegurança . . . chorava, às vezes, sem saber o que fazer”* (fgf28).

Estes sentimentos de insegurança e de alguma impotência face aos contextos escolares e pedagógicos são potenciadores de emoções negativas (**ene**) de ansiedade, frustração, medo, tristeza: “*sinto-me ausente . . . fico a ruminar . . . impaciente e triste*” (fga25), também emoções semelhantes são veiculadas nesta transcrição: “*sentia-me um bocadinho frustrada, ansiosa*” (fge28), e ainda “*chegava a casa e sentia alguma ansiedade, medo . . . provocava-me tristeza*” (fgf29).

Os educadores e professores, participantes neste estudo qualitativo, expressaram claramente ter vivenciado sentimentos de insegurança e incompetência que lhes provocaram algumas emoções negativas, não havendo, entre os grupos, diferenças significativas neste ponto. Este tipo de sentimentos e emoções experienciados, particularmente no início de carreira, são ultrapassados, por um lado, com a ajuda dos colegas mais experientes e, por outro, acreditando em si mesmos e nas suas capacidades, designadamente no querer vencer, para o que mobilizam energias, como veremos mais à frente (cf. ponto 9.2.3 deste capítulo).

Aquisição e estabilidade [no bem-estar] (Aqu e Est)

Com o desenrolar da carreira profissional, educadores e professores vão tendo a oportunidade de adquirir (**Aqu**) mais bem-estar para poderem desempenhar as suas atividades profissionais com maior segurança, conforto e confiança. Assim, vão, desta forma, progredindo na carreira, o que lhes possibilita um nível de estabilidade (**Est**) no bem-estar. Isso mesmo é referido nestas afirmações: “*a partir do 8.º ano . . . senti-me com mais estaleca para lecionar, mais confiante*” (fga31), ou neste outro grupo: “*a meio da carreira . . . 11 anos apercebi-me que era capaz, estava satisfeita*” (fge33), e ainda: “*começo a sentir . . . após 10 anos as coisas não como um problema, mas como um desafio . . . estabilidade interior*” (fgf36).

O bem-estar resulta de emoções positivas (**epo**), nomeadamente alegria, contentamento, conforme está espelhado nas seguintes transcrições: “*sinto uma grande felicidade . . . um grande contentamento . . . e agradeço aqueles que me ajudaram a ser professora*” (fga40), na mesma linha vai a seguinte afirmação: “*sou positiva e alegre . . . o dia seguinte será melhor*” (fge41), e ainda: “*eu sentia paz, alegria e isso refletia-se na minha vida com os outros, com a família, com os amigos e com os colegas*” (fgf46).

O bem-estar também se manifesta no envolvimento (**env**), no entusiasmo, no compromisso colocado no desempenho das tarefas docentes: “*embrenhava-me tanto, ainda hoje o faço, nas situações . . . com alguma dimensão onírica . . . e empenhava-me muito . . . envolvia-me numa situação e era fantástico . . . saía tudo bem e ficava muito feliz e contente*” (fga42), também neste outro grupo há algo semelhante: “*ficava sempre tão feliz e muito satisfeita e isso leva-me a comprometer-me mais ainda*” (fge44), o mesmo sucedendo

neste outro grupo: *“quanto mais nos empenhamos dentro da sala de aula mais força temos”* (fgf52).

Outro elemento do bem-estar, referido na expressão dos participantes nos *focus groups*, foi a necessidade encontrarem significado (**sig**) para as atividades profissionais exercidas, designadamente nas seguintes transcrições: *“eu gosto deste jogo: autonomia e liberdade com responsabilidade é um caminho que também nos dá margem para continuarmos . . . é uma boa razão para o que faço”* (fga43), ou nesta outra afirmação: *“senti-me muito mais autónoma, mais segura, pois tudo isto faz sentido para mim”* (fge46) e ainda: *“quando ajudamos alguém isso é uma coisa que nos conforta muito emocionalmente . . . que, em geral, nos faz sentir bem connosco próprios . . . dando significado à vida”* (fgf55).

Os participantes neste estudo referem-se às relações positivas (**rep**), outro dos elementos do bem-estar, materializadas nas interações empáticas entre colegas, entre educador/professor e auxiliares educativos, entre educadores/professores e educandos/alunos: *“eu sentia que havia sintonia . . . chegava à sala de professores e era apoiada . . . e também pelos funcionários . . . alguma dúvida . . . perguntar ao pessoal como é que isto funciona aqui”* (fga47), e também evidenciado nesta transcrição: *“são estas pequenas coisinhas que nós acabamos por ficar felizes . . . reconhecem que a professora precisa de um bocadinho de ajuda deles . . . gostei da forma como se comportaram ultimamente um pouco melhor”* (fge56), ou ainda: *“cada vez mais me ajuda a ser humilde, porque é na medida em que eu sou humilde que vou encontrar as melhores soluções para as aprendizagens dos alunos”* (fgf58).

Outro dos elementos da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012), referido pelos participantes dos três grupos, é a realização pessoal (**realp**), necessidade de vivenciar o sucesso: *“eu consegui com os alunos, com os colegas, comigo própria enfrentar qualquer situação . . . isso é muito bom”* (fga51), e também esta transcrição: *“ficava sempre muito satisfeita e realizada com o bom desempenho”* (fge52), e ainda nestas palavras de um dos participantes de outro grupo: *“a pessoa que nós somos é a pessoa que se esforça e assim se realiza”* (fgf60).

No tocante a este tema do bem-estar, os três grupos em consideração não se diferenciam de forma relevante nas análises e reflexões que fazem, apesar de cada participante apresentar situações personalizadas da forma como têm vivenciado recentemente o bem-estar. No grupo de Almada, essas vivências de bem-estar passaram, por exemplo, pelo reconhecimento e admiração dos alunos pelo trabalho e empenho da professora, pela melhoria significativa da escrita dos alunos, ou por manifestações carinhosas de alunos relativamente à professora. No grupo de Espinho, também são referidas situações recentes indutoras de bem-estar, designadamente o bom relacionamento

conseguido entre alunos-alunos e entre alunos-professora, os elogios recebidos pela professora por parte de alunos e de colegas, ou a partilha de ajuda mútua entre alunos e professora. No grupo do Funchal, também foram testemunhadas situações similares, como por exemplo, o empenho de alunos na leitura de obras literárias obrigatórias do currículo, a atitude humanista e não paternalista de lidar com crianças com deficiência física e mental, ou o reconhecimento por parte dos pais do progresso dos seus filhos, bem como do desenvolvimento das suas capacidades cognitivas e humanas.

As questões, que foram colocadas aos três grupos focais, possibilitaram verificar que as respostas dos participantes incluíram aspetos relevantes relacionados com todos e cada um dos cinco elementos da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012). Preencheram de significado próprio as categorias de análise da teoria e até mesmo evidenciando as relações entre os vários elementos do bem-estar, designadamente estabelecendo relações entre emoções positivas, significado e relações positivas, como está patente na seguinte fala: *“quando ajudamos alguém isso é uma coisa que nos conforta muito emocionalmente . . . que, geralmente, faz-nos sentir bem connosco próprios . . . dando sentido à vida”* (fgf55).

9.2.2.3 Inteligência espiritual

Os educadores e professores são desafiados por situações e contextos difíceis, no desempenho das suas atividades profissionais, designadamente na sua principal tarefa de fazer com que os seus educandos e alunos desenvolvam as suas potencialidades. Para levarem a bom porto esta missão, necessitam de utilizar as suas inteligências, nomeadamente a inteligência espiritual. No nosso estudo, foi utilizado o *SISRI-24 (the spiritual Intelligence self-report inventory-24)*, que validámos, no contexto português, para a população geral, IAIE (inventário de autoavaliação de inteligência espiritual). Não obstante a dimensão «consciência transcendental» não ter sido validada, um dos seus itens: *«reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções»* foi validado, integrando-se na dimensão «produção de significado pessoal» em resultado da análise fatorial (cf. ponto 5.2 do cap. 5). As outras duas dimensões/fatores validados são «pensamento existencial crítico» e «expansão do estado de consciência», segundo os quais se apresentam, de seguida, os dados qualitativos obtidos neste estudo.

Pensamento existencial crítico (Pec)

Os participantes nesta investigação qualitativa questionaram, particularmente no início da sua carreira, temas existenciais (**qete**) das suas vidas, nomeadamente a capacidade para o exercício da função docente. *“interrogo-me sobre se este investimento é*

mesmo o que devo fazer . . . face à indisciplina dos alunos sofre bastante” (fga57), na mesma ordem de ideias se pronuncia uma participante noutro grupo: *“ser professora . . . pergunto-me várias vezes se estou no caminho correto*” (fge57), ou ainda outra transcrição: *“questionava se o facto de ser professora era o meu caminho . . . se era capaz de exercer a profissão*” (fgf70). Embora esta categoria tivesse sido a menos abordada nos três grupos, foi uma ideia claramente expressa em todos eles, isto é, os participantes refletiram, questionaram-se sobre a profissão docente e o seu exercício.

Produção de significado pessoal (Psp)

Os educadores e professores da nossa amostra procuram atribuir sentido e propósito ao seu trabalho e às suas vidas, afirmando a sua pertença e serviço a algo maior que eles próprios, abrindo-se ao outro (**trao**), como está patente nas afirmações que se seguem. *“Reconhecer que o aluno . . . tem os seus direitos, a sua dignidade, as suas . . . potencialidades, que têm de ser olhadas com amor para possibilitar o seu desenvolvimento . . . o professor que reconhece isto faz a diferença*” (fga60), ou esta outra: *“eu pedi ao «Chefe de cima» que me ajudasse, me encaminhasse e que me desse algum apoio no meu trabalho*” (fge61), e ainda neste outro grupo: *“o professor não está só nesta parte física . . . há algo mais, uma força superior*” (fgf74).

Os participantes dos grupos em análise refletem também sobre a crença nas potencialidades próprias e do outro (**cpo**), como condição para o bom desempenho da sua missão educativa: *“não julgar logo . . . há um sentimento de compaixão . . . respeito, empatia . . . pelas qualidades do aluno e isso mobilizou em mim também uma aprendizagem que é uma mais-valia . . . que era um idealismo que me fazia acreditar*” (fga62), ou esta outra transcrição: *“acreditar em alguém superior . . . continuo acreditar nas crianças e em mim . . . que é possível . . . a capacidade de lutar por aquilo que acredito . . . sou determinada, não me deixo levar*” (fge64), e ainda esta afirmação: *“o que me ajudou e ainda ajuda no meu trabalho é o acreditar . . . aceitar, aceitar as dificuldades das crianças e as minhas também*” (fgf79).

Outra subcategoria inferida, a partir das intervenções dos participantes nos grupos de discussão, é a integração (**int**) da atividade docente, incluindo aspetos difíceis e contraditórios. Todas essas dimensões e aspetos contribuem para a construção de um projeto de vida, possibilitando a incorporação de novos elementos em estruturas já desenvolvidas e redefinindo-as de modo a que façam parte da sua história. São ilustrativas estas transcrições: *“ia buscar forças nas minhas várias subdimensões: intelectual, emocional, espiritual, nas minhas crenças interiores [que me davam] energias para exercer a minha profissão*” (fga68), também a consideração feita neste grupo: *“dá-me muito gozo ser professora . . . isso faz parte de mim mesma . . . sempre gostei muito de ser professora . . .*

apesar das dificuldades que escola atravessa continuo ainda a gostar muito” (fge67), e ainda esta outra transcrição: *“tenho maior abrangência e capacidade de integração dos mesmos [problemas profissionais] na minha perspetiva”* (fgf94).

Busca de sentido (**bus**) para o exercício da atividade docente é também um das aspetos que os educadores e professores referem nestas entrevistas: *“resolver as situações profissionais mas também pessoais do dia a dia era qualquer coisa que fazia sentido para mim e me dava esse estado de alguma felicidade . . . transmitia esta atitude às minhas filhas”* (fga69), e neste grupo, a mesma linha de pensamento: *“para mim foi uma vitória o facto dos alunos e da colega de educação especial ficarem felizes com o trabalho que fiz . . . isso dá-me energia e sentido para viver”* (fge69) e, ainda: *“a minha parte do bem-estar, a minha parte espiritual . . . isso traz-me muita paz, muita segurança, e traz-nos, digamos, uma certa tranquilidade para os problemas . . . paz interior”* (fgf95).

Relativamente a esta categoria, produção de significado pessoal, a análise de conteúdo revela que, no *focus group* do Funchal, há um desenvolvimento (contributo) mais extensivo das temáticas abordadas em todas as subcategorias, com destaque para «**trao**» (transcendência/abertura ao outro) e «**cpo**» (crença nas potencialidade próprias e do outro). Os exemplos que se seguem ilustram essas situações: *“o acreditar que somos capazes . . . o acreditar nalguma coisa para além de nós mesmos”* (fgf72), e esta outra fala: *“ouvindo, estando muito atenta aos outros que iam partilhando algumas coisas”* (fgf77), e também nesta transcrição: *“ter confiança em mim, nos meus valores, na minha energia interior, no trabalho”* (fgf80), e ainda: *“acreditar nas minhas potencialidades e na minha capacidade de realização pessoal e profissional”* (fgf82). De realçar que o termo «acreditar» é utilizado, no decorrer das entrevistas, 23 vezes no grupo do Funchal e cinco vezes usado em cada um dos outros dois grupos, o que revela o contributo mais extensivo deste grupo para a análise e reflexão desta categoria.

Expansão do estado de consciência (Eec)

O desenvolvimento da inteligência espiritual, promovendo a capacidade de entrar por vontade própria em estados expandidos de consciência (**Eec**) leva-os à utilização de algumas técnicas (**tec**), como podemos verificar nos seguintes extratos: *“a vontade de vencer e de me sentir melhor nas minhas vivências diárias, faz com que procure ajuda nos livros, nos exemplos e em pessoas com experiência”* (fga72), assim como nesta afirmação: *“querer continuar a crescer para ser melhor professora e ter uma vida mais feliz”* (fge73) e ainda nesta outra transcrição: *“tive curiosidade em experimentar o reiki . . . passei a ver as coisas para além do estritamente físico e das coisas que me prendiam”* (fgf97).

Também nesta categoria não há diferenças salientes em nenhum dos grupos de discussão, sendo que nos três grupos se refere a necessidade de que esta inteligência

espiritual seja promovida para que educadores e professores se sintam melhor e mais felizes.

9.2.3 Síntese relevante

Tendo este estudo qualitativo visado (i) contribuir para o esclarecimento de resultados estatísticos do questionário global e (ii) clarificar alguns processos de desenvolvimento pessoal e profissional dos respondentes ao questionário, vamos agora realçar um conjunto de evidências provenientes das entrevistas dos *focus groups* que contribuem para que os resultados quantitativos, expressos no Quadro 33 (cf. ponto 9 deste capítulo), possam ser melhor compreendidos e esclarecidos.

O primeiro resultado do estudo quantitativo: *existência de correlações estatisticamente significativas e de sentido positivo entre a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual, sendo que a relação mais forte é entre a liderança pedagógica e o bem-estar*, foi igualmente constada no estudo qualitativo, pelos resultados da análise de conteúdo em que são estabelecidas articulações entre as categorias e subcategorias das três variáveis, conforme é ilustrado na Figura 13. Nas grelhas de análise de conteúdo dos *focus groups* (Apêndices XXIV, XXV e XXVI), para quase todas as unidades de contexto, ou seja, falas extraídas das respostas dos participantes às questões colocadas, são evidenciadas inter-relações entre uma unidade de contexto/fala enquadrada numa determinada variável, por exemplo, a liderança pedagógica e as categorias e subcategorias de cada uma das outras duas variáveis (bem-estar e inteligência espiritual). Assim, as falas dos participantes foram articuladas com várias categorias e subcategorias de cada uma das variáveis do estudo, que fazia sentido serem associadas, reforçando aquilo que já havia sido delineado no mapa conceptual do estudo (cf. Figura 3 do ponto 4.3 do cap. 4), construído com base na revisão da literatura da especialidade.

A Figura 13 é um exemplo ilustrativo, no âmbito do estudo qualitativo, das possibilidades de inter-relações entre as três variáveis. Assim, por exemplo, uma das unidades de contexto/fala selecionada para a liderança pedagógica (**LP**) foi: “*sentí-me de alguma forma acolhida . . . isso fez com que eu chegasse ao colega e pedisse ajuda porque o objetivo eram os alunos*” (fga10). Na análise de conteúdo, a esta unidade de contexto/fala confere-se, no âmbito da variável liderança pedagógica (**LP**), a categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (**Atir**) e a respetiva subcategoria «primazia aos interesses e necessidades dos alunos» (**pina**) que foi também relacionada com a variável bem-estar (**BE**), através da categoria «Aquisição» (**Aqu**) e as suas subcategorias «relações positivas» (**rep**) e «significado» (**sig**), bem como com a variável inteligência espiritual (**IE**),

através da categoria «Produção de significado pessoal» (**Psp**) e a sua subcategoria «transcendência/abertura ao outro» (**trao**).

Relativamente ao bem-estar (**BE**), uma das falas selecionada para o diagrama da Figura 13 foi: “*sentí-me bem com os miúdos . . . com uma grande felicidade e grata por esta situação que me enche de orgulho*” (fge43). Também esta fala foi passível de ser articulada com as três variáveis. Assim, no bem-estar (**BE**) foi-lhe atribuída a categoria de «Aquisição» (**Aqu**) e a subcategoria «emoções positivas» (**epo**), tendo sido articulada com a variável liderança pedagógica (**LP**) através da sua categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (**Atir**) e a respetiva subcategoria «imbricação da pessoa e do profissional» (**ipp**), bem como com a variável inteligência espiritual (**IE**), através da categoria «Produção de significado pessoal» (**Psp**) e a sua subcategoria «crença nas potencialidades próprias e do outro» (**cpo**).

No tocante à inteligência espiritual (**IE**), eis uma das três falas existentes no diagrama da Figura 13: “*acreditar nas capacidades pessoais, depois acreditar também no outro . . . e aqui entram os tais valores cristãos*” (fgf75). Assim, na inteligência espiritual (**IE**), a esta fala foi atribuída a categoria de «Produção de significado pessoal» (**Psp**) e a sua subcategoria «transcendência/abertura ao outro» (**trao**), tendo sido articulada com a variável liderança pedagógica (**LP**), através da categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (**Atir**) e a respetiva subcategoria «primazia aos interesses e necessidades dos alunos» (**pina**) e, ainda, foi relacionada com a variável bem-estar (**BE**), através da categoria «Aquisição» (**Aqu**) e a sua subcategoria «significado» (**sig**), como é apresentado na Figura 13.

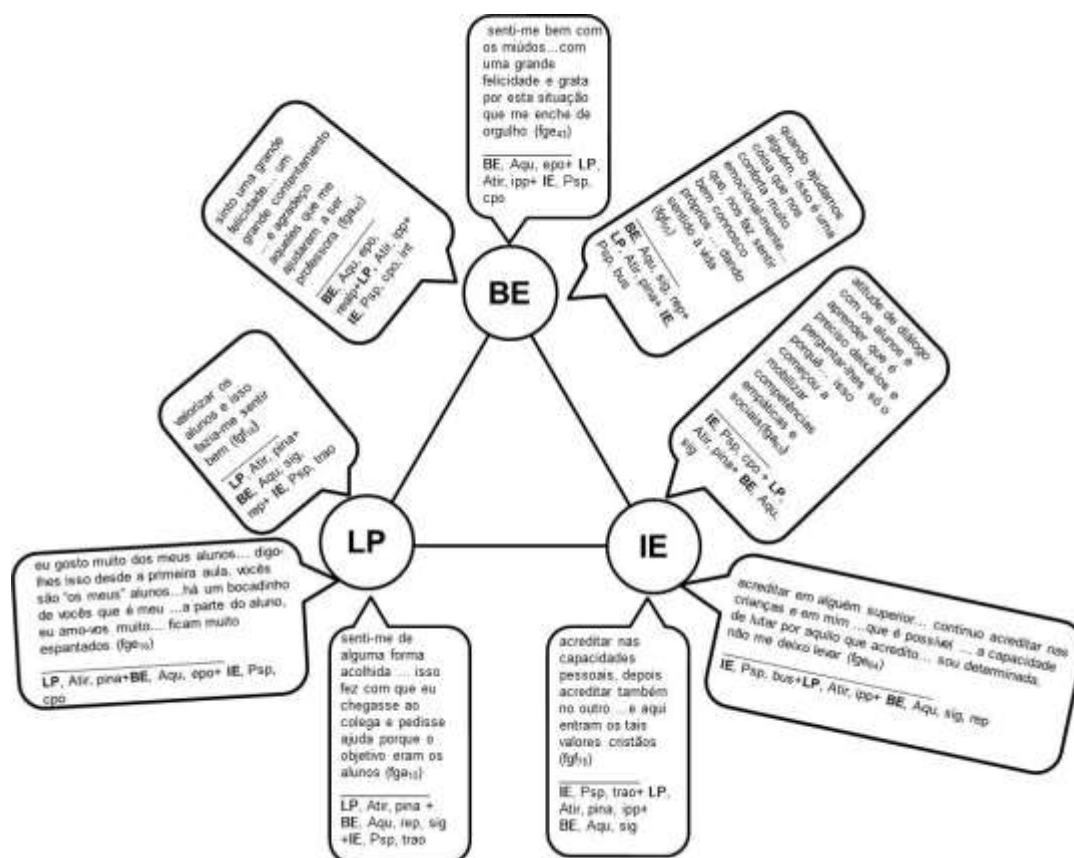


Figura 13. Articulação de dados qualitativos entre LP, BE e IE.

Legenda: **LP= Liderança Pedagógica**; *Atir*= Atributos referentes à inter-relação; *pina*= primazia aos interesses e necessidades dos alunos; *ipp*= imbricação da pessoa e do profissional; **BE= Bem-estar**; *Aqu*= Aquisição; *epo*= emoções positivas; *rep*= relações positivas; *realp*= realização pessoal, *sig*= significado; **IE= Inteligência Espiritual**; *Psp*= Produção de significado pessoal; *trao*= transcendência/abertura ao outro; *cpo*= crença nas potencialidades próprias e do outro; *int*= integração no projeto de vida/perspetiva holística; *bus*= busca de sentido; *fga*= *focus group* Almada; *fge*= *focus group* Espinho; *fgf*= *focus group* Funchal.

No diagrama da Figura 13, para cada uma das variáveis foi selecionada uma unidade de contexto de cada um dos três grupos de discussão, referente a uma determinada categoria de uma variável. Essa unidade de contexto/fala foi relacionada com as outras duas variáveis, estabelecendo-se possíveis articulações com categorias e subcategorias de cada uma delas.

O esquema apresentado na Figura 14, adiante, também evidencia uma forma de relacionar os resultados quantitativos referentes às correlações estatisticamente significativas entre liderança pedagógica, bem-estar global e inteligência espiritual e a sua articulação com os dados qualitativos. Para tal, exemplifica-se com uma determinada unidade de contexto/fala, analisada à luz de categorias e subcategorias das três variáveis do estudo.

A fala selecionada para a construção do esquema da Figura 14 foi: “A solução [para a aprendizagem do aluno] passa por nos colocarmos na pele do aluno . . . a tal empatia e a humildade . . . estar no papel do outro . . . nos sapatos do outro . . . passa por ouvir mais”

(fgf9). Esta unidade de contexto/fala possibilitou-nos estabelecer inter-relações com as três variáveis do estudo: liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual, fazendo um paralelo quer entre os resultados quantitativos quer entre as categorias e subcategorias das três variáveis. Assim, a existência de associação estatisticamente significativa e de sentido positivo entre elas é também corroborada pelos resultados qualitativos. Com efeito, aquela fala foi relacionada com a variável liderança pedagógica (**LP**) através da categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (**Atir**) e a respetiva subcategoria «imbricação da pessoa e do profissional» (**ipp**) e ainda com a variável bem-estar (**BE**) através da categoria «Aquisição» (**Aqu**) e as suas subcategorias «emoções positivas» (**epo**), «relações positivas» (**rep**) e «significado» (**sig**), assim como também da variável inteligência espiritual (**IE**) através da categoria de «Produção de significado pessoal» (**Psp**) e a sua subcategoria «transcendência/abertura ao outro» (**trao**), conforme é apresentado na Figura 14.

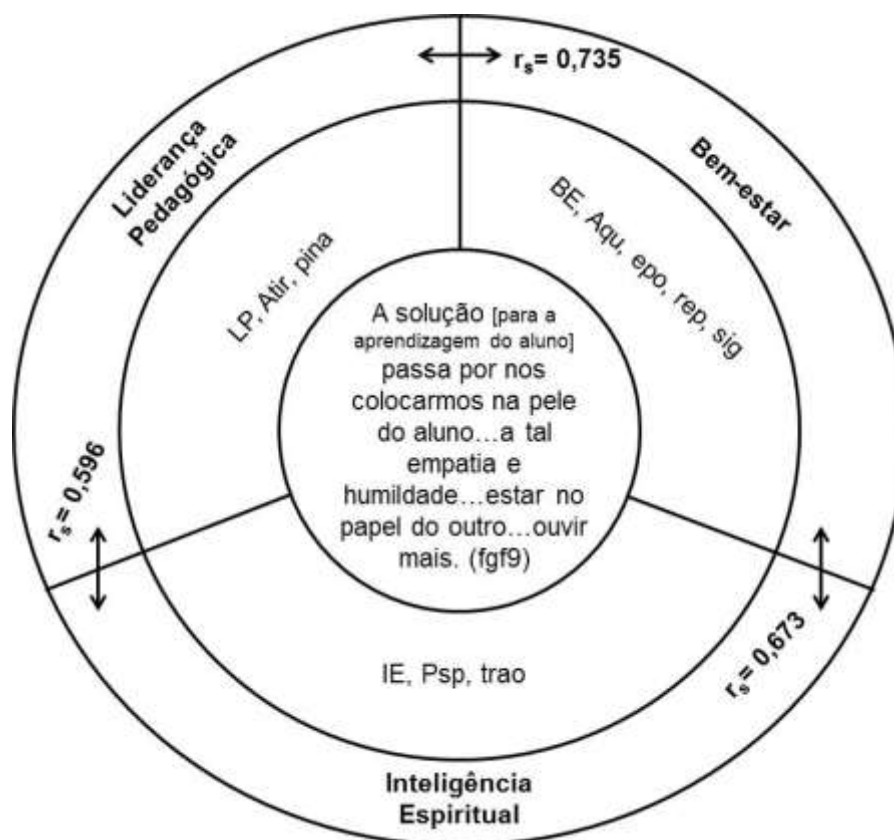


Figura 14. Articulação entre dados quantitativos e qualitativos.

Legenda: **LP= Liderança Pedagógica**; *Atir*= Atributos referentes à inter-relação; *pina*= primazia aos interesses e necessidades dos alunos; **BE= Bem-estar**; *Aqu*= Aquisição; *epo*= emoções positivas; *rep*= relações positivas; *sig*= significado; **IE= Inteligência Espiritual**; *Psp*= Produção de significado pessoal; *trao*= transcendência/abertura ao outro; *fgf9*= unidade de contexto n.º 9 do *focus group* Funchal; r_s = coeficiente de correlação de Spearman.

Este primeiro resultado quantitativo também nos indica que a relação mais forte se encontra entre a liderança pedagógica e o bem-estar. Na verdade, os dados qualitativos também apresentam um conjunto muito relevante de falas onde a articulação entre estas duas variáveis está patente. Assim, no grupo focal de Almada, das 72 unidades de contexto/falas que constituíram a análise de conteúdo daquele grupo, 53 dessas unidades/falas estabelecem uma articulação entre liderança pedagógica e bem-estar (Apêndice XXIV). Relativamente ao *focus group* de Espinho foram 54 no total de 73 unidades de contexto/falas (Apêndice XXV) e no grupo de discussão do Funchal o número de unidades de contexto/falas onde a articulação entre liderança pedagógica e bem-estar foi de 72 num total de 101 unidades de contexto (Apêndice XXVI). Temos assim que, no conjunto dos três grupos, quase 73% das unidades de contexto/falas articulam liderança pedagógica e bem-estar, como se apresenta no Quadro 35, indo, portanto, ao encontro do resultado quantitativo que indica esta correlação como a mais forte entre as variáveis do estudo.

Quadro 35
Articulação entre LP e BE nos Focus Groups

Focus Group	N.º total de unidades de contexto/falas	N.º de unidades de contexto/falas articuladas com LP e BE	Percentagem
Almada	72	53	73,6
Espinho	73	54	73,9
Funchal	101	72	71,3
Total dos 3 grupos	246	179	72,8

Legenda LP= Liderança pedagógica; BE= Bem-estar.

O segundo resultado do estudo quantitativo, *a liderança pedagógica e a produção de significado pessoal, fator da inteligência espiritual, são preditores do bem-estar global*, é esclarecido pelo estudo qualitativo, na medida em que se verificam frequentemente cruzamentos entre as categorias e subcategorias dessas variáveis, designadamente no tema liderança pedagógica (LP), particularmente a categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (Atir) com as subcategorias «primazia aos interesses e necessidades dos alunos» (pina) e «imbricação da pessoa e do profissional» (ipp), e o tema bem-estar (BE) através da categoria «Aquisição» (Aqu) com as subcategorias «envolvimento» (env), «significado» (sig), e ainda cruzamento com o tema inteligência espiritual (IE) através da categoria «Produção de significado pessoal» (Psp) e as suas subcategorias «transcendência/abertura ao outro» (trao), «crença nas suas potencialidades e nas do outro» (cpo), «integração no projeto de vida/perspetiva holística» (int) e «busca de sentido» (bus). O Quadro 36 revela esta articulação entre as categorias e subcategorias da liderança pedagógica e as da inteligência espiritual.

Quadro 36
Articulação de Unidades de Contexto/Falas com Categorias e Subcategorias da Liderança Pedagógica e Inteligência Espiritual

Unidades de enumeração	Unidades de contexto/falas	Articulação das unidades de contexto/falas com os temas, categorias e subcategorias
fga11	precisava de uma boa orientação, mas depois, na verdade, adaptei-me, pois o que mais queria eram os alunos . . . ajudá-los [os alunos] a aprender e a crescer . . . não podia deixar de exercer, pois era onde encontrava a minha realização pessoal.	LP, Atir, pina, ipp + IE, Psp, traos, cpo, int, bus – [BE, Aqu, sig]
fge66	não sei onde é que eu ia buscar energias para ultrapassar . . . mas vencia as dificuldades . . . queria ver crescer os miúdos e isso dava-me alegria e muita satisfação.	LP, Atir, ipp + IE, Psp, traos, int, cpo – [BE, Aqu, sig]

Unidades de enumeração	Unidades de contexto/falas	Articulação das unidades de contexto/falas com os temas, categorias e subcategorias
fgf96	e esta forma espiritual, esta forma de estar na vida de uma maneira diferente, ajuda muito na nossa profissão e [ajuda] ser mais feliz.	LP, Atir, ipp + IE, Psp, bus – [BE, Aqu, env]

Legenda: **LP= Liderança Pedagógica**; *Atir*= Atributos referentes à inter-relação; *pina*= primazia aos interesses e necessidades dos alunos; *ipp*= imbricação da pessoa e do profissional; **IE= Inteligência Espiritual**; *Psp*= Produção de significado pessoal; *trao*= transcendência/abertura ao outro; *cpo*= crença nas potencialidades próprias e do outro; *int*= integração no projeto de vida/perspetiva holística; *bus*= busca de sentido; **BE= Bem-estar**; *Aqu*= Aquisição; *sig*= significado; *env*= envolvimento; *fga*= *focus group* Almada; *fge*= *focus group* Espinho; *fgf*= *focus group* Funchal.

Nas falas referidas no Quadro 36, os participantes dos *focus groups*, em linguagem natural, estabeleceram uma relação de causa-efeito entre o desempenho profissional e o bem-estar. Na verdade, na fala do grupo de Almada, um participante refere que “*não podia deixar de exercer, pois era onde encontrava a minha realização pessoal*” (fga11), colocando a causa do bem-estar, «*realização pessoal*», no exercício da sua profissão, «*não podia deixar de exercer*». Esta relação de causalidade entre desempenho profissional docente e bem-estar também está patente na fala de um participante do *focus group* de Espinho que: “*queria ver crescer os miúdos e isso dava-me alegria e muita satisfação*” (fge66), sendo que o ensinar para «*ver crescer os miúdos*» era a causa para o seu bem-estar, «*dava-me alegria e muita satisfação*». Também para um participante do grupo de discussão do Funchal, esta relação causal entre exercício profissional, com uso da sua inteligência espiritual, e o bem-estar daí adveniente está patente na sua fala: “*e esta forma espiritual [de encarar o exercício da profissão], esta forma de estar na vida de uma maneira diferente, ajuda muito na nossa profissão e [ajuda a] ser mais feliz*” (fgf96).

Por estas falas, podemos inferir que o desempenho profissional que leva a que os educandos/alunos aprendam e se desenvolvam, isto é, a liderança pedagógica do educador e professor se articula com as categorias da inteligência espiritual, trazendo mais contentamento, alegria, isto é, bem-estar. Contabilizando as afirmações onde esta perspetiva surge de forma direta ou indireta, verificamos que, no grupo focal de Almada essas referências, onde a articulação entre as categorias e subcategorias da liderança pedagógica e as da inteligência espiritual, aconteceram em 44 unidades de contexto/falas, no grupo de Espinho em 43 e no *focus group* do Funchal em 66 (Apêndices XXIV, XXV e XXVI). Assim, no conjunto dos três grupos, 62,1% das afirmações dos participantes foram passíveis de articulação entre liderança pedagógica e inteligência espiritual, como se descreve no Quadro 37.

Quadro 37
Articulação entre LP e IE nos Focus Groups

Focus Group	N.º total de unidades de contexto/falas	N.º de unidades de contexto/falas articuladas com LP e IE	Percentagem
Almada	72	44	61,1
Espinho	73	43	58,9
Funchal	101	66	65,3
Total dos 3 grupos	246	153	62,1

Legenda LP= Liderança pedagógica; IE= Inteligência espiritual.

Relativamente ao terceiro resultado do estudo quantitativo: *o bem-estar modera de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica, sugerindo que a influência da inteligência espiritual na liderança pedagógica ocorre apenas nos educadores e professores com nível baixo de bem-estar global, que corresponde aos mais jovens e em início de carreira*, verificámos nas entrevistas do estudo qualitativo que os educadores e professores da nossa amostra, no início da sua carreira, tinham «sentimentos de incompetência e insegurança» (**sii**), vivenciando «emoções negativas» (**ene**) de tristeza e descontentamento, medo, ansiedade, frustração, responsáveis pela ausência (**Aus**) de bem-estar (cf. ponto 9.2.2 deste capítulo), como está testemunhado nas afirmações que se seguem: “*estava nervosa e ansiosa com aquela plateia, sem saber muito bem o que fazer*” (fga23) ou nesta outra fala: “*senti-me muito insegura e com muito receio daquilo que ia acontecer e como ensinar*” (fge26) e ainda: “*sentia-me insegura e desconhecadora dos meios adequados ao ensino, tinha vergonha de confessar as minhas fragilidades*” (fgf32). Afirmações como estas são relatadas nos três grupos entrevistados, sendo que no grupo de Almada surgem oito falas, no grupo de Espinho sete afirmações e no grupo do Funchal oito referências a esta situação (Apêndices XXIV, XXV e XXVI). Isto significa que é um sentimento geral vivenciado por quase todos os educadores e professores da nossa amostra.

A forma inicial como ultrapassaram estas dificuldades passou pela utilização de vários recursos e estratégias, designadamente a crença nas potencialidades próprias para resolver problemas profissionais complexos, acreditando em si mesmos (**cpo**) e a superação das suas mundivências, abrindo-se aos outros (**trao**), particularmente colegas e educandos/alunos, razão de ser da sua profissionalidade, a busca de sentido (**bus**) para o trabalho que desempenhavam, integrando no seu projeto de vida (**int**) o exercício da sua profissão, categorias estas pertencentes à inteligência espiritual. Para tal, solicitaram ajuda aos colegas mais experientes, apelando também para a própria autoconfiança e vocação para desempenhar esta profissão, explorando a sua energia interior, rezando, cultivando otimismo e aceitação das dificuldades, encaradas como desafios de crescimento pessoal e profissional, preparando-se científica, didática e pedagogicamente na área das suas

especialidades, assumindo livre e eticamente as suas responsabilidades de promover as potencialidades dos seus educandos e alunos, e fazendo-os também aprender os conteúdos escolares (cf. pontos 9.2.2 e 9.2.3 deste capítulo). O que está patente nas afirmações dos participantes: “*ser professora faz parte da minha vida . . . é um idealismo que me faz acreditar e ir para frente, peço ajuda, reflito, busco energia em mim e nos miúdos*” (fga44) ou nesta fala: “*preparava tudo ao pormenor, perdia-me no tempo . . . quando dava conta já era madrugada . . . adorava fazer aquilo, porque gosto dos alunos, ia ao fundo de mim mesmo*” (fge45), e ainda nesta transcrição: “*sempre otimista . . . vai correr tudo bem . . . vejo sempre pela parte positiva, exploro a minha energia interior, creio na força superior que me ajuda muito*” (fgf88).

Afirmações como estas foram recorrentes nos três grupos de entrevistados, revelando-se indicadores claros do recurso à inteligência espiritual como forma de suplantar os problemas de insegurança e incompetência advenientes da complexidade do processo de fazer aprender educandos e alunos, assim como de enfrentar os baixos níveis de bem-estar docente. Assim, no grupo focal de Almada evidenciaram-se 16 falas sobre esta problemática, no grupo de discussão de Espinho 18 falas e no *focus group* do Funchal 32 intervenções (Apêndices XXIV, XXV e XXVI). Temos, assim, que, no conjunto dos três grupos, 26,8% das falas referem explícita ou implicitamente o recurso à inteligência espiritual no sentido de resolver dificuldades de liderança pedagógica, melhorando a sua realização profissional e adquirindo, assim, mais bem-estar, conforme se apresenta no Quadro 38.

Quadro 38

Mobilização da Inteligência Espiritual e Superação das Dificuldades de Liderança Pedagógica e dos Baixos Níveis de Bem-estar Docente no Início de Carreira

Focus Group	N.º total de unidades de contexto/falas	N.º de unidades de contexto/falas referentes à mobilização da IE como forma de superação dos problemas da liderança pedagógica e dos baixos níveis de bem-estar	Percentagem
Almada	72	16	22,2
Espinho	73	18	24,7
Funchal	101	32	31,7
Total dos 3 grupos	246	66	26,8

Legenda: IE= Inteligência espiritual.

O quarto resultado do estudo quantitativo: *a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual desenvolvem-se ao longo da carreira, particularmente entre as faixas etárias dos 20-30 anos e a dos 31-40* é, no estudo qualitativo, corroborado por todos os participantes. Eles consideram que, com o avançar da carreira, adquiriram mais competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais no desempenho da sua

missão de promover as potencialidades dos educandos e alunos, e as suas aprendizagens escolares. Mas também vão melhorando os seus níveis de bem-estar e de inteligência espiritual. Em todos os grupos focais há a referência a um ciclo de desenvolvimento e que, a partir do tempo médio de uma dezena de anos, começam a sentir maior domínio dos contextos profissionais, como é referido pelos participantes: *“a partir do 8.º ano . . . senti-me . . . com mais estaleca para lecionar, mais confiante e mais contente e satisfeita”* (fga31) ou nesta transcrição: *“a experiência . . . por volta dos 9 anos [de serviço] trouxe-me tranquilidade e mais sabedoria para gerir o processo”* (fge37) e ainda: *“eu dei-me conta que melhorei profissionalmente a partir do momento em que passei a ser mãe, tinha maior competência pessoal e profissional . . . foi por volta de 11 anos de trabalho”* (fgf40). Como podemos ver por estes extratos, os participantes reconhecem que, no decorrer da primeira década do seu exercício profissional, sentiram tornar-se mais competentes quer a nível intelectual quer a nível emocional e espiritual. Este processo é contínuo, gradual e extensivo a todos os participantes da nossa amostra, embora com tendência para estabilizar, como descrito anteriormente (cf. pontos 9.2.2 e 9.2.3 deste capítulo).

As dificuldades, enfrentadas no processo de crescimento pessoal e profissional e a necessidade de as superar, levaram os participantes a fazerem referência explícita e implícita à **resiliência**: *“com a continuidade testamos a qualidade do nosso trabalho . . . ficamos mais competentes e também mais resilientes”* (fga65), ou *“sou uma pessoa briosa, muito persistente, resiliente e determinada como pessoa e como professora . . . achava que tinha de conseguir”* (fge65), e ainda esta fala, noutro grupo: *“foi mais a resiliência, a energia anímica que me fez superar as dificuldades”* (fgf89). Por outro lado, pode ser feita das suas falas a inferência de situações de resiliência: *“acredito realmente que com mais tempo vou conseguir ultrapassar este tipo de dificuldades, adaptando-me à profissão que abracei”* (fga66), ou nesta outra fala: *“eu acredito em mim . . . eu vou entender-me muito bem com os meus alunos e desempenhar assim a minha missão”* (fge63) e a mesma ordem de ideias nesta transcrição: *“e sempre com muita força para superar . . . eu para o ano vou conseguir ensinar melhor os meus alunos”* (fgf86).

Uma análise destas seis falas dos participantes dos grupos focais, usando a categorização expressa no Quadro 33 (cf. ponto 9.2.1 deste capítulo), permite-nos cruzá-las com categorias e subcategorias das três variáveis do estudo: liderança pedagógica (**LP**), bem-estar (**BE**) e inteligência espiritual (**IE**). Assim, na fala um podemos estabelecer as seguintes articulações: fga65 – **LP**, **Atir**, **ipp** + **BE**, **Aqu**, **realp** + **IE**, **Psp**, **cpo**, ou seja, podemos, na liderança pedagógica (**LP**), relacionar esta fala com a categoria «Atributos referentes ao domínio da inter-relação» (**Atir**) e à sua subcategoria «imbricação da pessoa e do profissional» (**ipp**); no bem-estar (**BE**) com a categoria «Aquisição [de bem-estar]» e a

sua subcategoria «realização pessoal» (**realp**); e na inteligência espiritual (**IE**), com a categoria «Produção de significado pessoal» (**Psp**) e a sua subcategoria «crença nas potencialidades próprias e do outro» (**cpo**). Na frase dois obtemos as seguintes relações: fge65 – **LP, Atir, ipp + BE, Aqu, sig, realp + IE, Psp, cpo**. Na transcrição três, o resultado é: fgf89 – **LP, Atir, ipp + BE, Aqu, realp + IE, Psp, cpo**. Na fala quatro a relação entre as variáveis é a que se segue: fga66 – **LP, Atir, ipp + BE, Aqu, sig + IE, Psp, cpo, int**. Na frase cinco é este o resultado: fge63 – **LP, Atir, ipp + BE, Aqu, realp + IE, Psp, cpo, int, bus**. Na fala seis obtemos a seguinte relação: fgf86 – **LP, Atir, ipp + BE, Aqu, env, realp + IE, Psp, trao, cpo**.

O Quadro 39 sistematiza as articulações das falas acima apresentadas com as variáveis do estudo, suas categorias e subcategorias.

Quadro 39

Cruzamento de Falas dos Participantes com Categorias e Subcategorias da Liderança Pedagógica, Bem-estar e Inteligência Espiritual

Unidades de enumeração	Unidades de contexto/falas	Articulação das unidades de contexto/falas com os temas, categorias e subcategorias
fge65	com a continuidade testamos a qualidade do nosso trabalho . . . ficamos mais competentes e também mais resilientes.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, realp + IE, Psp, cpo
fge65	sou uma pessoa briosa, muito persistente, resiliente e determinada como pessoa e como professora . . . achava que tinha de conseguir.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, sig, realp + IE, Psp, cpo
fgf89	foi mais a resiliência, a energia anímica que me fez superar as dificuldades.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, realp + IE, Psp, cpo
fga66	acredito realmente que com mais tempo vou conseguir ultrapassar este tipo de dificuldades, adaptando-me à profissão que abracei.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, sig + IE, Psp, cpo, int
fge63	eu acredito em mim . . . eu vou entender-me muito bem com os meus alunos e desempenhar assim a minha missão.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, realp + IE, Psp, cpo, int, bus
fgf86	e sempre com muita força para superar . . . eu para o ano vou conseguir ensinar melhor os meus alunos.	LP, Atir, ipp + BE, Aqu, env, realp + IE, Psp, trao, cpo

Legenda: **LP= Liderança Pedagógica**; *Atir*= Atributos referentes à inter-relação; *ipp*= imbricação da pessoa e do profissional; **BE= Bem-estar**; *Aqu*= Aquisição; *env*= envolvimento; *realp*= realização pessoal; *sig*= significado; **IE= Inteligência Espiritual**; *Psp*= Produção de significado pessoal; *trao*= transcendência/abertura ao outro; *cpo*= crença nas potencialidades próprias e do outro; *int*= integração no projeto de vida/perspetiva holística; *bus*= busca de sentido; *fga*= *focus group* Almada; *fge*= *focus group* Espinho; *fgf*= *focus group* Funchal.

Educadores e professores deste estudo vão, através do desempenho profissional (**LP**), descobrindo e adquirindo a capacidade de superação das dificuldades, isto é,

tornando-se mais **resilientes**, através da procura de significado (**sig**), realização pessoal (**realp**), envolvimento (**env**) que lhes trazem mais emoções positivas (**epo**) e mais bem-estar (**BE**), pelo recurso à inteligência espiritual (**IE**), designadamente através da produção de significado pessoal (**Psp**), abrindo-se ao outro (**trao**), crendo nas suas possibilidades e nas dos outros (**cpo**), integrando todas estas situações no seu projeto de vida (**int**) e, assim, procurando e encontrando mais sentido (**bus**) para tudo o que realizam pessoal e profissionalmente.

Na verdade, quando os participantes se referem à **resiliência**, verifica-se uma articulação entre a liderança pedagógica, os elementos do bem-estar e as dimensões da inteligência espiritual.

Sumário

Este capítulo apresenta o estudo qualitativo desta investigação. Começa-se por fundamentar o processo de recolha e análise de dados: entrevistas nos *focus groups* e a respetiva análise de conteúdo (Bardin, 1977/2013). Estes procedimentos possibilitam a descoberta ou a construção de sentido dos discursos, dentro do quadro dos objetivos da investigação. Desta análise emerge um conjunto de categorias e subcategorias que traduz as ideias-chave veiculadas pelos participantes nos grupos focais, e que são apresentadas no Quadro 34.

Os resultados qualitativos podem ser utilizados para esclarecer os resultados quantitativos (Janeiro & Soromenho, 2013), sendo, neste capítulo, utilizados com tal finalidade.

Nesta investigação, os resultados quantitativos salientam a existência de níveis baixos de bem-estar nos educadores e professores mais jovens e no início da carreira. Estes resultados são revelados por uma análise de regressão linear com teste aos efeitos do bem-estar global (variável moderadora), em que a inteligência espiritual é definida como variável independente e a liderança pedagógica como variável dependente. Também a média das pontuações em bem-estar global dos educadores e professores na faixa etária 20-30 anos (n= 64) foi a mais baixa da amostra deste estudo, o mesmo acontecendo na classificação das pontuações do bem-estar global em níveis baixo, médio e elevado, em que a totalidade dos sujeitos da faixa etária 20-30 anos se situa no nível baixo. Os dados quantitativos indicam ainda que à medida que avançam na carreira, os níveis de bem-estar global dos educadores e professores aumentam, assim como o nível de autoavaliação dos atributos do educador/professor líder. O mesmo acontece com o nível de inteligência espiritual. Os resultados deste estudo qualitativo trazem, na verdade, alguma luz para um esclarecimento destes resultados. Com efeito, os participantes, nas suas falas, consideram

que o seu desempenho profissional, que leva a que os educandos/alunos aprendam e se desenvolvam, isto é, a sua liderança pedagógica, se articula com as categorias da inteligência espiritual, trazendo mais contentamento, alegria, isto é, bem-estar.

Os educadores e professores consideram ainda que, confrontados com os problemas, bem como com as inseguranças e incompetências próprias do início de carreira, buscam energias no interior de si, acreditando nas suas potencialidades e na dos seus educandos, encontrando aí fortes motivações para ultrapassar esses obstáculos e prosseguir na missão a que se propuseram: fazer com que os seus educandos aprendam os saberes escolares e promovam as suas potencialidades, contribuindo assim para a construção da sua humanidade e o desenvolvimento de uma sociedade mais equitativa e democrática. Ao mesmo que se revelam e reconhecem resilientes.

Os participantes, no estudo qualitativo, reconhecem que, com o avançar da carreira, adquiriram mais competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais no desempenho da sua missão de promover as potencialidades dos educandos e alunos, e as suas aprendizagens escolares. Mas também vão melhorando os seus níveis de bem-estar e de inteligência espiritual. Em todos os grupos focais há a referência a um ciclo de desenvolvimento e que, a partir do tempo médio de uma dezena de anos, começam a sentir maior domínio dos contextos profissionais.

Capítulo 10 – Discussão dos Resultados

10. Discussão dos resultados

Este capítulo é consagrado à discussão dos resultados obtidos na investigação quantitativa e correlacional, bem como no estudo qualitativo, orientada pelas questões de investigação (cf. pontos 4.1.2.1 e 4.1.2.2 do cap. 4) e em diálogo com a literatura da fundamentação teórica (cf. caps. 1, 2 e 3). Sendo também mobilizado um conjunto de observações realizadas em torno da dinâmica dos *focus groups*.

10.1 De que modo os dados respondem às questões de investigação?

A primeira subquestão pretende saber «*que relações podem ser estabelecidas entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?*». Os dados quantitativos indicam a existência de uma correlação estatisticamente significativa, forte e positiva entre a liderança pedagógica e o bem-estar ($r= 0,735$; $p < 0,01$). Este resultado relaciona o bem-estar global docente (EBeG) à autoavaliação que educadores e professores fazem dos atributos que lhes permitem ser líderes do processo de ensino e a correspondente aprendizagem dos seus educandos e alunos (I2AEPL).

Os resultados do estudo qualitativo corroboram igualmente a associação entre o desempenho profissional e o bem-estar docente. O exercício da profissão docente exige, segundo a perspetiva de vários participantes, um conjunto de características pessoais, nomeadamente a aceitação do outro, afetividade, alegria, autenticidade, autoconfiança, autodomínio, autoestima, boa disposição, crença em si e no outro, compaixão, compromisso, coragem, dinamismo, empatia, empenho, energia anímica, entusiasmo, esforço, espírito de missão, felicidade, humildade, maturidade como pessoa, otimismo, paciência, persistência, sentido de humor, tolerância, tranquilidade, resiliência e vocação (cf. pontos 9.2.2.1, 9.2.2.2 e 9.2.3 do cap. 9, e Apêndices XXIV, XXV e XXVI).

A estas qualidades pessoais acrescentam também a necessidade de terem um bom domínio dos conteúdos específicos das suas especialidades, que, regular e sistematicamente, continuam a preparar. Referindo a especial atenção dada às dimensões didática e pedagógica, de modo a contribuir para que os seus educandos e alunos aprendam as matérias escolares e desenvolvam as suas potencialidades humanas e sociais. Estas qualidades pessoais e profissionais são consideradas essenciais pelos participantes para que educadores e professores possam fazer a diferença junto dos seus educandos e alunos.

A literatura da liderança pedagógica aponta para um conjunto alargado de características pessoais e profissionais que, na verdade, desenham um perfil do educador/professor líder (cf. Quadro 2 do ponto 1.3.2 do cap. 1). As características profissionais são suportadas por uma plêiade de aspetos comuns e transversais às competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais que ancoram em dimensões da pessoa, nomeadamente a criticidade reflexiva (Perrenoud, 2001/2008; Schön, 1987/2000; Stevenson, 2012; Vieira, 2014a; Zeichner, 1993), a gestão dos processos de mudança (Elmore, 2008), a busca de inovação e melhoria das práticas educacionais (Flores, 2014a), a mestria nas atividades docentes (Frost, 2012), bem como a agência relacional e participação em situações inovadoras (Frost & Durrant, 2003).

Assim, as competências científicas, enquanto domínio dos conteúdos programáticos, exigem investigação e inovação (Flores, 2014a; Frost 2012; Hunzicker, 2012), aplicação de conhecimento relevante e resolução de problemas complexos (Danielson, 2006). As competências didáticas, enquanto domínio do ensino dos saberes científicos e escolares, pressupõem a melhoria das práticas de ensino (Flores et al., 2014d) e a assunção de que o educador/professor é o líder do currículo, do ensino e da aprendizagem (Lieberman & Miller, 2004). As competências pedagógicas, enquanto domínio dos processos de aprendizagem dos alunos, são sustentadas pela primazia dada às necessidades e interesses do aluno (Hunzicker, 2012), centrando-se no processo de aprendizagem daquele (Lieberman & Miller, 2004) e agindo com flexibilidade e criatividade no *feedback* fornecido ao educando/aluno (Frost, 2012). As competências inter-relacionais, enquanto domínio dos ambientes de aprendizagem, pressupõem a capacidade de mobilizar e energizar os outros (Danielson, 2006, 2016), bem como a habilidade de trabalhar em equipa de forma entusiástica, responsável e resiliente, servindo-se do diálogo como estratégia de relacionamento entre pares para obter um elevado sucesso dos alunos (Frost, 2012; V. Robinson, 2011; Stevenson, 2012; Timperley & Robertson, 2011).

Por sua vez, estas quatro competências alicerçam-se na pessoa do educador/professor, isto é, num conjunto de valores e forças de carácter, designadamente a autenticidade, autoconfiança, coragem, curiosidade e amor pela aprendizagem, gratidão, humanidade, humildade, humor, integridade, inteligência social, justiça, otimismo, paixão, perdão, perseverança, propósito, prudência, temperança, transcendência e vitalidade (Danielson, 2006, 2016; Elmore, 2008; Rego, Cunha & Clegg, 2012; V. Robinson, 2011).

Esta literatura sobre a liderança pedagógica, na verdade, afirma que o educador/professor tem de possuir estas características, sem, no entanto, nada dizer sobre a forma como é que isso pode ser conseguido. Como é que educadores e professores podem desenvolver aquele perfil? Deste ponto de vista, é omissa, nada adiantando

relativamente à implementação destas forças de carácter, destes valores, destes atributos da liderança pedagógica. Portanto, esta literatura, por nós revista no capítulo um, apenas delineia um determinado perfil do educador/professor líder, pressupondo o desenvolvimento da pessoa do profissional docente, com esse conjunto de características, mas não refletindo sobre a sua ancoragem. É uma narrativa que não explora, não analisa todos os aspetos, nomeadamente que as características profissionais do educador/professor líder assentam numa dimensão pessoal, designadamente no carácter da pessoa do profissional, que é apenas pressuposto. Revela-se, assim, insuficiente, na medida em que não estabelece pontes com outros aspetos que são essenciais para o desenvolvimento do indivíduo, como, por exemplo, aqueles que figuram na teoria do bem-estar, que é uma teoria do desenvolvimento da pessoa e das suas potencialidades. Na verdade, uma forma de promover e desenvolver as características desse perfil é através da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012), assente nos pressupostos da psicologia positiva (Fredrickson, 2009/2010; Lyubomirsky, 2008/2011; Marujo & Neto, 2011; Seligman & Csikszentmihalyi, 2000).

Com efeito, diversos autores preconizam, uma articulação entre aquele perfil de liderança pedagógica e o bem-estar (Bangs & Frost, 2012; Dewberry & Briner, 2007; Monteiro et al., 2010). Como aliás os dados quantitativos já o tinham evidenciado, os dados qualitativos também mostram uma indissociabilidade entre o trabalho bem feito, bem sucedido e o sentimento de bem-estar vivenciado pelos educadores e professores. Mais ainda a liderança pedagógica revela-se, no nosso estudo, como um dos preditores do bem-estar. Nos *focus groups*, os educadores e professores referem-se, em diversas circunstâncias, às emoções e sentimentos vivenciados pelo desempenho da sua principal missão: fazer desabrochar as potencialidades dos educandos/alunos e fazer com que aprendam os saberes académicos e escolares adequados ao seu nível etário, como está patente nas seguintes unidades de contexto/falas: “*a sensação de dever cumprido . . . é mesmo por causa da alegria dos alunos . . . é contagiante e traz-me . . . otimismo*” (fga39), ou esta outra: “*com o meu trabalho de ajudar os alunos e ensiná-los, ficava tão contente, e isso leva-me a comprometer-me mais ainda*” (fge43), e também nesta fala de um participante do grupo do Funchal: “*ver os meus alunos com sucesso autêntico dá sentido ao meu trabalho e fico muito feliz e realizada*” (fgf54). Estas asserções, além de estabelecerem uma relação direta entre liderança pedagógica e bem-estar docente, estão em consonância com a teoria do bem-estar (Seligman, 2011/2012) que pressupõe elementos de emoções positivas, de envolvimento, de busca de significado, de relações positivas e de realização pessoal (cf. ponto 2.3.2.1 do cap. 2). A implementação de programas de formação em bem-estar para educadores e professores, na linha da teoria de bem-estar de Seligman

(2011/2012), apoiada no movimento da psicologia positiva cujo objetivo é o estudo da promoção da felicidade e do bem-estar, centrado em sentimentos positivos e em atividades positivas que tornem a vida estimulante e digna de ser vivida, é uma forma eficaz de desenvolvimento daquelas características (Bonniwell, 2015/2016).

Mas, esse processo de implementação de cada um dos elementos constituintes do bem-estar, designadamente as emoções positivas, o envolvimento, o significado, as relações positivas e a realização pessoal, assim como do desenvolvimento das características apontadas na liderança pedagógica não são trabalhadas, na literatura revista, a partir de todo o espectro da diversidade das inteligências abordadas hoje pela literatura da especialidade (cf. pontos 3.1, 3.2 e 3.3 do cap. 3). Assim, nem a literatura da liderança pedagógica nem a do bem-estar remetem para outras faculdades para além das inteligências que são corrente e consensualmente admissíveis: a racional e a emocional, mas cujo alcance não explica todas as evidências que esta investigação colecionou.

Daí que tivéssemos necessidade de colocar a segunda subquestão, *«que relações podem ser estabelecidas entre o bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores?»*, que procura saber qual o tipo de relação existente entre o nível de bem-estar docente global e o respetivo nível de inteligência espiritual, pois o bem-estar não se alicerça apenas sobre as inteligências racional e emocional.

Os dados do estudo quantitativo estabelecem uma correlação estatisticamente significativa, forte e positiva entre inteligência espiritual e bem-estar docente ($r= 0,673$; $p < 0,01$), o que, por um lado, responde à questão colocada e, por outro, corrobora a suposição de que uma outra faculdade estaria também nessa relação.

Relação essa que não é apenas comprovada pelos dados qualitativos do estudo empírico que valorizam a inteligência espiritual como forma de aumentar o bem-estar, mas que a revelam como estando subjacente à relação. São diversas as falas usadas para expressar esta ideia: *“acreditar em alguém, numa força superior, interior a mim mesma é algo de fundamental para estarmos bem na vida . . . realizando a nossa vocação de professores”* (fga61), ou *“eu acredito em mim . . . vou conseguir desempenhar a minha missão”* (fge63) e ainda *“o acreditar que somos capazes . . . realizo a minha tarefa e faz-me sentir bem”* (fgf72). O acreditar em si e nos outros, que é uma subcategoria da inteligência espiritual (King, 2008), está patente nestas três falas, revelando que a mesma possibilita que estes participantes sintam realização pessoal e, conseqüentemente, mais bem-estar.

A literatura da teoria do bem-estar analisa os cinco elementos do bem-estar – emoções positivas, envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal – bem como as famílias de «virtudes» fundamentais nos traços de carácter – sabedoria e conhecimento, coragem, humanidade, justiça, moderação e transcendência que possibilitam

crescimento pessoal, mais bem-estar e florescimento. Esta literatura alvitra também um conjunto de estratégias e exercícios, baseado em evidências empiricamente validadas, adequado para o desenvolvimento do bem-estar, nomeadamente, diário de atos de gratidão, prática de atos de bondade, carta de perdão, aplicação dos pontos fortes que representam o «verdadeiro eu», evitar a ruminação e a comparação social, cultivo da esperança, aumento das experiências de fluxo, cuidado do corpo, saborear os acontecimentos agradáveis da vida, meditação, respostas ativas-construtivas, comprometimento com objetivos de vida (Akhtar, 2012/2012; A. Baptista, 2013; Ben-Shahrar, 2007/2015; Boniwell, 2015/2016; Costa & Cravo, 2016; Fredrickson, 2009/2010; Lyubomirsky, 2008/2011; Neto & Marujo, 2010; Seligman, 2011/2012). Com a prática regular deste tipo de exercícios é expectável um crescimento substancial nos níveis de bem-estar e de florescimento.

Apesar de tudo, a literatura sobre o bem-estar não nos diz em que faculdades radicam os cinco elementos do bem-estar, as virtudes e os pontos fortes de carácter. Sugere de forma implícita que a positividade e as emoções positivas assentam na inteligência emocional (Fredrickson, 2009/2010; Neto & Marujo, 2010). Mas será que virtudes/qualidades como a coragem, a justiça, a moderação e a transcendência podem alicerçar-se exclusivamente nas faculdades da inteligência emocional? A mesma questão se coloca em relação aos elementos do bem-estar: o envolvimento, o significado e a realização pessoal. Não encontramos resposta a estas questões na literatura do bem-estar nem na psicologia positiva em geral, podemos, no entanto, encontrar pistas de resposta nos dados empíricos dos *focus groups* que apontam para a inteligência espiritual. Na verdade, os participantes referem o recurso à inteligência espiritual como forma de melhor desempenharem as suas atividades profissionais e sentirem mais bem-estar o que está patente nestas falas: “*acreditar em alguém, numa força superior, interior a mim mesma é algo de fundamental para estarmos bem na vida . . . realizando a nossa vocação de professores*” (fga61) ou ainda esta transcrição: “*conseguia cumprir a minha missão profissional . . . rezando e ficava mais feliz*” (fge59), e nesta transcrição de um participante de outro grupo: “*acreditar que somos capazes . . . ao acreditar nalguma coisa, realizo a minha tarefa e faz-me sentir bem*” (fgf72). Nestas afirmações, é evidente o invocar da inteligência espiritual, particularmente através das suas subcategorias «transcendência/abertura ao outro», «crenças nas potencialidades próprias e do outro» e na «busca de sentido» como recurso quer de liderança pedagógica quer para sentir mais bem-estar. Na literatura sobre o bem-estar, por nós revista, não é dito que, através da inteligência espiritual, as situações e vivências quotidianas adquirem mais sentido, possibilitando mais experiências de fluxo que são fundamentais para o bem-estar (Csikszentmihalyi, 1990/2002; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009).

Mas, para defender, que os educadores/professores, enquanto líderes do processo de aprendizagem dos seus educandos/alunos, realizem as suas tarefas a partir de motivações e necessidades mais elevadas: cooperação, poder interior, maestria, criatividade/amor, disposição para servir (Zohar & Marshall, 2004b), tornando-se, assim, mais humanos, fazendo as coisas com mais sentido e com a noção de que o outro tem uma dignidade própria, é necessário pressupor a mobilização da inteligência espiritual, como também King (2008) defende no seu modelo de inteligência espiritual (cf. ponto 3.3.6 do cap. 3). Ao agir desta forma, como refere a teoria do bem-estar, sentem mais emoções positivas, aproximando-se do outro, vivenciando maior realização pessoal, maior felicidade e bem-estar (Akhtar, 2012/2012; Baptista, 2012; Boniwell, 2015/2016; Neto & Marujo, 2010; Seligman, 2011/2012). Este trabalho de tornar-se mais humano é, também, uma forma de desenvolver a inteligência espiritual. Daí que a questão seguinte tenha sido colocada, com vista a encontrar outros aspetos relevantes da inteligência espiritual.

Assim, a terceira subquestão de investigação pretendia saber «*que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores?*». Os resultados quantitativos indicam uma correlação estatisticamente significativa, moderada e positiva ($r = 0,596$; $p < 0,01$) entre inteligência espiritual e liderança pedagógica. Apesar de ser a correlação com menor magnitude, relativamente às anteriores, é relevante a sua existência, pois, ao evidenciar a associação entre estas duas variáveis, vai ao encontro do que pressupusemos no mapa conceptual do estudo (cf. ponto 4.3 do cap. 4).

Os dados qualitativos também estabelecem esta associação. Os participantes referem-se, em diversas circunstâncias, ao contributo da inteligência espiritual para o bom desempenho da sua atividade específica educativa e docente, isto é, da sua liderança pedagógica. Já nos referimos anteriormente a esta problemática de que se destaca a sistematização feita no Quadro 38, em que é evidenciado que mais de 62% da totalidade das unidades de contexto/falas nos três grupos focais articulam as categorias e subcategorias da liderança pedagógica com as da inteligência espiritual (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9).

A literatura revista sobre inteligência espiritual defende que esta nos apetrecha “para sermos as pessoas que somos e dá-nos o potencial para nos *reequiparmos* – para o crescimento e a transformação, para a maior evolução do nosso potencial humano” (Zohar & Marshall, 2000/2004a, p. 25). Utilizamos, assim, a inteligência espiritual para sermos mais criativos, mais flexíveis e lidarmos com problemas existenciais, que passam também por exercer as tarefas profissionais com sentido e integradas no projeto de vida, como defende King (2008). Com a inteligência espiritual reconhecemos os valores existentes e criamos

novos valores, colocando “as nossas acções e as nossas vidas num contexto gerador de um sentido mais vasto e mais rico . . . dando-nos o nosso sentido moral e a capacidade de temperarmos as regras rígidas com compreensão e compaixão” (Zohar & Marshall, 2000/2004a, p. 17). A inteligência espiritual permite-nos também integrar os muitos fragmentos das nossas vidas, constituindo a base necessária para o funcionamento eficaz tanto da inteligência racional como da inteligência emocional. Neste sentido, ela é a inteligência suprema. Ela ajuda-nos a evoluir, a aspirar a motivações mais elevadas e agir em consonância com elas, desenvolvendo, assim, a pessoa e as características da pessoa, a sua humanidade, tornando-se mais autotélica, autónoma e autodeterminada (Csikszentmihalyi, 1990/2002; Emmons, 2000a; King, 2008; Nakamura & Csikszentmihalyi, 2009; Torralba, 2010; Wigglesworth, 2012; Zohar & Marshall, 2000/2004a, 2004b).

O uso que os participantes do estudo qualitativo fazem da inteligência espiritual está, na verdade, em consonância com o que a literatura da especialidade refere ser uma das principais dimensões da inteligência espiritual: resolver problemas de sentido e valor e a capacidade de fazer escolhas morais e procurar significados mais profundos, elaborando e reelaborando os seus valores, como é preconizado pelo modelo de King (2008) de inteligência espiritual, sendo isso o que define propriamente a nossa humanidade. Também a crença de pertencer e servir algo maior do que eles próprios (King, 2008), como, por exemplo, o outro na pessoa do educando/aluno, a missão educativa, a humanidade, a ecologia, ou a família, ou outras causas consideradas nobres e valiosas (King & DeCicco, 2009; Nasel, 2004; Vaughan, 2002; Wolman, 2001/2002; Zohar & Marshall, 2000/2004a), contribui para que possam desempenhar eficazmente a sua liderança pedagógica e, desta forma, realizarem-se e sentirem-se mais felizes e com mais bem-estar.

Assim, a quarta e última subquestão de investigação pretende esclarecer «*que relações podem ser estabelecidas entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?*». Como analisámos nas três subquestões anteriores, os dados quantitativos evidenciam a existência de correlações estatisticamente significativas e de sentido positivo entre cada uma das três variáveis. A aplicação de um teste de regressão linear mostrou também que a liderança pedagógica e a produção de significado pessoal, fator do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, são preditores do bem-estar, explicando 79,8% da variância no bem-estar. Uma outra análise de regressão linear com teste aos efeitos de moderação da variável bem-estar global, em que a inteligência espiritual é definida como variável independente e a liderança pedagógica como dependente, indicou ainda que o bem-estar moderou de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica, sugerindo uma influência da inteligência espiritual na liderança pedagógica,

mas apenas nos educadores e professores com nível baixo de bem-estar global que, na nossa amostra, corresponde aos mais jovens e em início de carreira (cf. ponto 8.2 do cap. 8).

Os dados qualitativos também estabelecem associações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores e professores, como está ilustrado nos diagramas das Figuras 13 e 14 e nos Quadros 36 e 39, em que unidades de contexto/falas dos participantes são articuladas com categorias e subcategorias destas três variáveis (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9).

Os resultados qualitativos, por sua vez, mostram ainda o contributo que a inteligência espiritual dá aos educadores e professores no ciclo inicial da carreira, fazendo que eles ultrapassem as dificuldades inerentes à profissão (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). Os educadores/professores dizem acreditar que os problemas vão ser resolvidos. Essa crença, essa fé «racional», essa projeção naquilo que ainda não está realizado, dá-lhes energia e motivação para procurar essas respostas, para estudar, para persistir, para solicitar o apoio de colegas mais experientes, revelando, desta forma a sua resiliência. Em situações mais extremas de solidão buscam outro tipo de apoio mais espiritual: «rezam», «praticam reiki» (cf. pontos 9.2.2.3 e 9.2.3 do cap. 9).

As expectativas iniciais sobre a possibilidade de relação entre estas três variáveis, suposta por nós com base em indícios na literatura revista, e sistematizadas no mapa conceptual deste estudo (cf. Figura 3 do ponto 4.3 do cap. 4), fizeram com que persistíssemos em juntar, nesta investigação, estas três variáveis. Assim, para nós, além da correlação estatisticamente significativa entre as três variáveis, foi mais relevante a magnitude da significância estatística das correlações entre as variáveis na amostra deste estudo, com os valores de $r = 0,596$, $r = 0,673$ e $r = 0,735$, a indiciar a pertinência e a «justeza» da opção realizada. Na verdade, cada uma das variáveis, sendo importante para promover o crescimento pessoal e profissional dos educadores/professores, ganha outro alcance ao serem associadas.

A literatura sobre o educador/professor líder interpelou-nos, porque aquilo que se prescreve como características necessárias para o educador/professor do século XXI são, sobretudo, decorrentes das características da pessoa do educador/professor. E parece-nos evidente considerá-las como necessárias e importantes.

No entanto, os dados qualitativos realçam aspetos que não são diretamente considerados na literatura, ou seja, os educadores/professores dizem a si próprios que acreditam que vão conseguir desempenhar com eficácia, com amor, com paixão as suas tarefas educativas para as quais se sentem vocacionados e, que são capazes, que vale a pena se envolverem e comprometerem. Vão à raiz deste crescimento profissional que

ancora na própria *pessoa*. A «pessoa» é, pois, o fundamento agregador e integrador do desenvolvimento das características apontadas na literatura do educador/professor líder, mas que apenas a inteligência espiritual vai poder potenciar e tornar possível, pois ela é a inteligência que nos leva a motivações e valores mais profundos como a busca de sentido, a criatividade, o compromisso, a solidariedade e a disposição para servir, tornando-nos mais humanos. O educador/professor, enquanto profissional do desenvolvimento humano (I. Baptista, 2011), tem assim a obrigação ética de desenvolver sistematicamente as suas potencialidades, numa palavra, a sua humanidade.

Para os educadores/professores, em início de carreira, se constituírem em autênticos profissionais do desenvolvimento humano, isto é, se tornarem líderes do descobrimento e desenvolvimento das potencialidades pessoais dos seus educandos/alunos e das suas aprendizagens escolares, precisam da inteligência espiritual. A inteligência espiritual joga, assim, um papel determinante na constituição da sua profissionalidade. Isso mesmo nos revelam os resultados estatísticos (cf. ponto 8.2 do cap. 8) esclarecidos pelos dados qualitativos das entrevistas dos *focus groups* (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9).

10.2 Discussão em torno da dinâmica dos *focus groups*

Gostaríamos ainda de trazer à discussão um conjunto de aspetos em torno da dinâmica dos grupos focais. Com efeito, estes três grupos de participantes possuem características «especiais» dentro do universo dos educadores e professores respondentes de questionários anteriores, designadamente do I2AEPL (inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder). Na verdade, a análise de conteúdo das entrevistas realizadas aos grupos focais revela que estes educadores e professores mostram uma particular sensibilidade pelos processos de desenvolvimento dos seus educandos e alunos, conforme defendem investigadores da liderança pedagógica (Frost, 2012; Hunzicker, 2012; Lieberman & Miller, 2004; V. Robinson, 2011), especificamente no respeitante ao modo de promover esse crescimento, respeitando os seus interesses e necessidades. Com efeito, ao conceber as suas planificações, têm em consideração o potencial dos seus aprendentes de modo a otimizar as suas aprendizagens, promovendo processos autonómicos e envolvendo-os no seu próprio processo de aprendizagem (Danielson, 2006; Timperley & Robertson, 2011). Para o conseguir, promovem em si próprios os conhecimentos das suas especialidades, de modo a poder fazer uma aplicação dos mesmos nos contextos quotidianos (Flores, 2014a; Frost, 2012). Isto parece diferenciar-se daquilo que aconteceu na autoavaliação que os educadores e professores fizeram dos atributos caracterizadores do educador/professor líder (cf. ponto 6.3 do cap. 6). Assim, na validação do inventário de autoavaliação dos atributos do educador/professor líder (I2AEPL), dois dos itens construídos

para essa escala referentes à valorização do potencial dos aprendentes: (i) «*preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os na maximização das suas aprendizagens*» e (ii) «*capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos*», não foram validados, o que indicia uma posição substancialmente diferente da dos participantes na investigação qualitativa. Uma hipótese de explicação para o facto destes participantes possuírem características profissionais «especiais», poderá estar na forma como esta amostra da investigação qualitativa se formou: disponibilização voluntária para participar nos *focus groups* (cf. ponto 9.1.2 do cap. 9). Então, poderão ter sido educadores e professores, que integram já na sua atividade profissional a necessidade de valorização e envolvimento dos aprendentes no seu processo de desenvolvimento pessoal e das aprendizagens escolares e académicas, a tomar parte nos grupos de discussão.

Outro elemento que carregamos para esta discussão relaciona-se com o facto dos participantes dos grupos focais, quando instados a falar sobre o bem-estar, abordarem, em linguagem natural, todos os elementos da teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012), com destaque para as emoções positivas, até porque também cada um dos outros elementos do bem-estar (envolvimento, significado, relações positivas e realização pessoal) tem o condão de induzir aquele tipo de emoções (Seligman, 2011/2012). Este facto parece-nos relevante, pois, em certa medida, é mais uma situação que vai ao encontro do modelo de bem-estar proposto por aquele investigador. Seligman (2011/2012) teve o intuito de criar uma teoria de bem-estar que perpassasse diferentes culturas e os mais diversificados contextos. Na verdade, a formulação da mesma teve por base contributos de uma vasta equipa de investigadores que percorreu continentes e culturas, na busca de elementos que pudessem, de forma consistente, levar à conceção uma teoria abrangente de bem-estar (Peterson & Seligman, 2004; Seligman, Steen, Park & Peterson, 2005). Assim, a teoria do bem-estar de Seligman (2011/2012) sistematiza, engloba e sintetiza várias conceções explicativas do bem-estar, nomeadamente as perspetivas hedonistas (Diener, 1984, 2013; Diener & Biswas-Diener, 2004, 2008) e eudemónicas da felicidade (Ryff, 1989; Ryff & Singer, 2008), que enformam as teorias do bem-estar subjetivo e do bem-estar psicológico (cf. ponto 2.3.2 do cap. 2). Daí a nossa preferência pelo modelo explicativo do bem-estar de Seligman (2011/2012) e, assim, a termos escolhido para variável do nosso estudo.

Queremos também introduzir outro aspeto nesta discussão: similitudes e diferenças de reflexões nos grupos entrevistados. De forma a minorar eventuais enviesamentos e facilitar o processo de análise das entrevistas nos grupos focais, podendo cotejar informações, construímos um guião de orientação para a entrevista nos três grupos (cf. ponto 9.1.3 do cap. 9 e Apêndice XXIII). A análise dos dados permite-nos constatar uma

grande similitude e proximidade de pontos de vista expressos nos três grupos. No entanto, é de realçar contributos mais desenvolvidos e extensos, no tocante à variável liderança pedagógica nos grupos de Espinho e do Funchal. Assim, no respeitante à categoria «atributos referentes ao domínio da inter-relação», temas como o enfoque nas necessidades e potencialidades dos alunos (Hunzicker, 2012), para os preparar equilibradamente para a vida (Danielson, 2006; V. Robinson, 2011), potenciando o seu crescimento como pessoas (Flores et al., 2014d; Frost & Durant, 2003), o que pressupõe um grande investimento na relação a partir da dimensão afetiva e da entrega generosa e amorosa da parte do educador/professor (Day, 2014; Stevenson, 2012), que são aspetos refletidos no grupo de Espinho. Ainda, neste grupo, é amplamente considerado que esse investimento do educador/professor tem como consequências maiores níveis de realização pessoal e profissional, como defendem Goodson (2003/2008) e Frost (2012), realização de objetivos, desenvolvimento e crescimento enquanto pessoas e enquanto profissionais (Goodson, 2015; Neves et al., 2016; Nóvoa, 2009; Oliveira-Formosinho et al., 2016), felicidade e alento para prosseguir esta missão educativa (Danielson, 2012; Goleman, 2014/2015; Goleman et al., 2002/2011). No grupo do Funchal também se invoca a vocação e a paixão pela profissão (Day, 2004/2004, 2014), para com humildade fazer crescer aqueles que são a razão de ser da atividade educativa e docente: as crianças, os adolescentes, os jovens e os adultos ao longo da vida (Bolívar, 2012; Lieberman & Miller, 2004; Seligman, 2011/2012). Para tal, é necessário «colocar-se na pele do aluno» (fgf9), valorizando as suas potencialidades (Lieberman & Miller, 2004). Na ótica dos participantes deste grupo, a assunção desta posição justifica, apesar das dificuldades vivenciadas na ação educativa e letiva, ser hoje educador e professor com paixão e espírito de missão (Danielson, 2006; Goodson, 2003/2008). Esta postura é indutora de bem-estar, autoconfiança, autoestima e desejo de apoio mútuo através de trabalho colaborativo (Flores et al., 2014d; Hunzicker, 2012; Seligman, 2011/12). Assim, encontram mais realização pessoal e profissional e mais resiliência (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). Uma hipótese de explicação para estas diferenças ao nível do aprofundamento e maior sensibilidade para determinados temas pode assentar quer em idiossincrasias pessoais quer na dinâmica dos *focus groups* (Krueger, 2002; Krueger & Casey, 2015), as quais podem influenciar num dado sentido as respostas dos participantes.

No grupo do Funchal, também no tema da inteligência espiritual, particularmente na categoria produção de significado pessoal (Gieseke, 2014; King, 2008; Zohar & Marshall, 2000/2004a), a sua abordagem é mais extensa nas falas que foram codificadas. Note-se a «extracção» destas unidades de contexto codificadas obedeceu a critérios semelhantes em todos os grupos, ou seja, segmentos de texto, compreensíveis por si mesmos e contendo

uma ideia que pudesse ser agregada numa dada categoria/subcategoria (Monteiro et al., 2010). Trata-se aqui da abordagem desta temática mais desenvolvida neste grupo do que nos outros dois, particularmente nas falas enquadradas nas subcategorias de «**trao**» (transcendência/abertura ao outro) e «**cpo**» (crença nas potencialidades próprias e do outro) e também da **resiliência** (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). É evidenciado o «acreditar» em si próprio, numa força interior superior e/ou em Deus. É também considerada a necessidade de atenção ao outro, ouvindo-o, aceitando as suas diferenças e dificuldades. Por outro lado, há uma insistência no valor e importância do espírito de interajuda entre pares e na partilha de vivências com familiares e amigos (Amram, 2009; Emmons, 2000a; King, 2008; Seligman, 2011/2012; Zohar & Marshall, 2000/2004a).

Sumário

Neste capítulo faz-se a discussão dos resultados de natureza quantitativa e qualitativa deste estudo, orientada pelas questões de investigação em diálogo com a literatura da fundamentação teórica. Sendo ainda mobilizado um conjunto de observações feitas em torno da dinâmica dos *focus groups*.

A questão de partida desta investigação pretende saber «*como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*». Os resultados quantitativos estabelecem correlações estatisticamente significativas e positivas entre as três variáveis. Essa associação é também confirmada pelos dados fornecidos, em linguagem natural, pelos participantes nas entrevistas dos *focus groups*. As subquestões que se seguem consideram cada uma dessas relações.

A primeira subquestão pretende conhecer o tipo de relação existente entre a liderança pedagógica e o bem-estar, que é uma correlação estatisticamente significativa e de sentido positivo, sendo mesmo a correlação mais forte. Este resultado é apoiado pelos dados qualitativos que reconhecem, à semelhança da literatura da liderança pedagógica, a necessidade de um conjunto de características assentes na «pessoa» do educador/professor líder para o exercício da sua atividade, nomeadamente a aceitação do outro, afetividade, alegria, autenticidade, autoconfiança, autodomínio, autoestima, boa disposição, crença em si e no outro, compaixão, compromisso, coragem, dinamismo, empatia, empenho, energia anímica, entusiasmo, esforço, espírito de missão, felicidade, humildade, maturidade como pessoa, otimismo, paciência, persistência, sentido de humor, tolerância, tranquilidade, resiliência e vocação. Discute-se as insuficiências da literatura na forma de promover estas características.

A segunda subquestão procura relacionar bem-estar docente e inteligência espiritual, sendo que o resultado mostra uma correlação estatisticamente significativa e positiva. Os dados qualitativos do estudo empírico cinco valorizam a inteligência espiritual como forma de aumentar o bem-estar. O acreditar em si e nos outros, que é uma subcategoria da inteligência espiritual (King, 2008), possibilita que os participantes desta amostra sintam realização pessoal e, consequentemente, mais bem-estar. Apesar da literatura sobre o bem-estar não analisar em que faculdades assentam os elementos do bem-estar, as virtudes e os pontos fortes de carácter, os participantes no estudo qualitativo referem o papel da inteligência espiritual para poderem sentir mais bem-estar.

A terceira subquestão procura a relação que se pode estabelecer entre inteligência espiritual e liderança pedagógica, que é uma correlação estatisticamente significativa e positiva, embora de magnitude ligeiramente menor que as anteriores. Os dados qualitativos também estabelecem esta associação. Os participantes referem-se, em diversas circunstâncias, ao contributo da inteligência espiritual para o bom desempenho da sua atividade específica educativa e docente, isto é, da sua liderança pedagógica.

A quarta subquestão procura estabelecer o tipo de relação entre as três variáveis que são correlações estatisticamente significativas e de sentido positivo. Um teste de regressão linear aos efeitos do bem-estar, considerado como variável moderadora, em que a inteligência espiritual foi definida como variável independente e a liderança pedagógica como variável dependente, indicou que o bem-estar moderou de forma significativa a associação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica. Porém, este efeito estatisticamente significativo da inteligência espiritual na liderança pedagógica verifica-se apenas no quartil um da variável bem-estar, ou seja, nos educadores e professores com baixo nível de bem-estar global. Os dados qualitativos também estabelecem associações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores e professores. Os resultados qualitativos, por sua vez, mostram ainda o contributo que a inteligência espiritual dá aos educadores e professores no ciclo inicial da carreira, fazendo que eles ultrapassem as dificuldades inerentes à profissão. Os educadores/professores da amostra do estudo qualitativo dizem acreditar que os problemas vão ser resolvidos. Essa crença dá-lhes energia e motivação para procurar respostas para os problemas profissionais, para estudar, para persistir, para solicitar o apoio de colegas mais experientes.

São ainda tecidas um conjunto de observações em torno da dinâmica dos *focus groups* nesta investigação, nomeadamente o carácter «especial» destes grupos focais extraídos dos sujeitos respondentes ao questionário geral (QG) do estudo empírico quatro. E ainda o facto dos participantes dos grupos focais, quando instados a falar sobre o bem-estar, abordarem, em linguagem natural, todos os elementos da teoria do bem-estar de

Seligman (2011/2012), com destaque para as emoções positivas. São também apontadas similitudes e diferenças de reflexões nos grupos entrevistados.

Conclusão

Conclusão

Neste capítulo, se encerra o nosso trabalho de investigação, apresentando um conjunto de considerações reflexivas orientadas pela avaliação da consecução dos objetivos de investigação, as limitações do estudo, as principais descobertas e o impacto destas em futuros modelos de formação de educadores/professores, bem como sugestões de estudos futuros.

Ao dar-se cumprimento ao objetivo geral: *«analisar as relações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário»* constatou-se que os dados estatísticos revelaram relativamente ao primeiro objetivo específico: *«identificar relações entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores»*, que existe uma correlação estatisticamente significativa, forte e de sentido positivo. Esta relação foi corroborada também através dos dados qualitativos. Com efeito, os participantes expressaram em diversas passagens das entrevistas, nos grupos focais, a alegria, o contentamento, a realização pessoal (elementos do bem-estar) que a liderança pedagógica lhes trouxe, referindo-se designadamente a esta como a forma como conseguiram que os seus educandos/alunos desenvolvessem as suas potencialidades e fizessem as suas aprendizagens escolares (cf. pontos 9.2.2.2, 9.2.3, Quadro 36 do cap. 9, e também o ponto 10.1 do cap. 10). Os participantes afirmaram ainda que vivenciar o bem-estar decorrente do trabalho realizado reforça e motiva ainda mais o seu desempenho, que, por sua vez, contribui para aumentar o nível de bem-estar, o qual vai melhorando conforme vão evoluindo na carreira e se tornando mais experientes. Neste sentido, também os dados estatísticos expressos nos Quadros 28, 29 e 30 e na Figura 12 (cf. ponto 8.2 do cap. 8), em que são explicitados os níveis de liderança pedagógica e de bem-estar global, de acordo com os dados sociodemográficos, e segundo a autoavaliação dos educadores e professores da amostra, revelam que os níveis de liderança pedagógica e bem-estar aumentam com a idade. Assim, esta relação evidenciada de forma tão explícita, quer através dos resultados quantitativos quer através dos dados qualitativos, demonstra a concretização do primeiro objetivo.

Relativamente ao segundo objetivo específico: *«identificar relações entre bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e professores»* também se verificou uma correlação estatisticamente significativa, forte e positiva. Na investigação qualitativa, é também recorrente, nas falas dos participantes, expressões reveladoras desta associação (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). A inteligência espiritual foi um dos recursos que os participantes utilizaram para aumentar o seu nível de bem-estar, patente até na formulação das subcategorias da inteligência espiritual, inferidas da análise de conteúdo das entrevistas dos

focus groups, como «crença nas potencialidades próprias e do outro» (**cpo**) e «trancendência/abertura ao outro» (**trao**). Os dados fornecidos pela investigação qualitativa revelaram que os participantes acreditavam na resolução dos problemas advenientes do processo de ensino e de aprendizagem dos seus educandos-alunos. Essa crença, essa projeção no futuro, levou-os a agirem e a empenharem-se, a envolverem-se de forma criativa nas atividades educativas para conseguirem cumprir esta missão, e isso trouxe-lhes alegria, contentamento e realização pessoal, sentindo níveis cada vez maiores de bem-estar (cf. pontos 9.2.2.2, 9.2.2.3 e 9.2.3 do cap. 9). Assim, a associação verificada entre estas duas variáveis, suportadas pelos dados de natureza quantitativa e qualitativa, patenteia também a consecução do segundo objetivo.

Para o terceiro objetivo específico, *identificar relações entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores*, o estudo quantitativo revelou a existência de uma correlação estatisticamente significativa, positiva e moderada. Os dados qualitativos evidenciaram igualmente a existência da relação entre inteligência espiritual e liderança pedagógica. Na verdade, os participantes referiram, nas suas falas, que para o desempenho da sua missão educativa se socorriam das suas forças interiores, da crença nas suas capacidades e na crença de que os seus educandos têm possibilidades de desenvolver as suas habilidades e se tornarem mais e melhores pessoas. O Quadro 37 é ilustrativo desta situação, pois mostra que mais de 60% das unidades de contexto/falas dos participantes, nos três grupos focais, foram passíveis de articulação com as categorias e subcategorias destas duas variáveis (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). Fica, assim, evidenciado que o terceiro objetivo específico foi, também, atingido.

Relativamente ao quarto e último objetivo específico: «*identificar relações entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores*», os dados quantitativos mostraram, também, correlações estatisticamente significativas e de sentido positivo entre cada uma das variáveis. Os dados quantitativos, por se tratar de um estudo correlacional, apenas nos permitem fazer associações entre as variáveis, determinando a magnitude e a direção dessas relações. No entanto, os participantes no estudo qualitativo foram mais longe e estabeleceram relações de causa-efeito, como se pode constatar na fala de um participante do grupo de Almada que refere: «*não podia deixar de exercer, pois era onde encontrava a minha realização pessoal*» (fga11), colocando a causa do bem-estar, «*realização pessoal*» (um dos seus elementos), no exercício da sua profissão, «*não podia deixar de exercer*» (cf. ponto 9.2.3 do cap. 9). No estudo qualitativo, os participantes consideraram que, para melhor desempenharem a tarefa de que estão incumbidos, necessitam de recorrer à inteligência espiritual (cf. pontos 9.2.2.3 e 9.2.3 do cap. 9). Esta ajuda-os a serem mais

eficazes, obtendo melhores resultados que os leva a se comprometerem e a se envolverem mais ainda nos contextos educativos. Desse empenho resulta mais contentamento, mais satisfação e mais bem-estar. Este processo é reforçado mutuamente pela interação das variáveis. Fica, também, neste caso, comprovado não apenas que este objetivo foi concretizado, mas também a pertinência de termos definido para objetivo geral do nosso estudo «*analisar as relações entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário*».

Não obstante a consecução dos objetivos deste estudo, as metodologias quantitativas e qualitativas revelaram algumas limitações.

Assim, embora o I2AEPL, inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder, tivesse sido validado, não foi possível confirmar todas as expectativas de partida em encontrar uma escala multifatorial definidora do perfil de competências da liderança pedagógica. Na verdade, a revisão da literatura sobre a liderança pedagógica apontava no sentido de uma diferenciação de competências, designadamente científico-técnicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais. No entanto, os educadores e professores participantes no estudo empírico sobre liderança pedagógica responderam ao questionário (cf. cap. 6 e Apêndice XIV), no sentido da definição de um inventário, com uma única dimensão, integrador das características do educador e professor líder (I2AEPL), não tendo sido possível criar um instrumento multifatorial que consubstanciasse aquelas diferentes dimensões da liderança pedagógica.

Esse facto aliado a outro, designadamente a opção por validar uma escala que avaliasse apenas o bem-estar de forma global, impediu que o modelo de inter-relação das três variáveis do estudo, liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual, conceptualizado no diagrama da Figura 3 (cf. ponto 4.3 do cap. 4), tivesse sido passível de ser testado estatisticamente. Assim, pelo facto de dois dos instrumentos aplicados à amostra serem escalas unifatoriais (liderança pedagógica e bem-estar global) e apenas a variável inteligência espiritual ser medida através de uma escala multifatorial tornou impossível testar estatisticamente o modelo.

O facto dos dados terem sido recolhidos num único momento e em amostra de conveniência exige prudência na interpretação dos resultados, impedindo a possibilidade de generalização dos mesmos, sendo necessária a aplicação deste modelo em mais amostras (Marôco, 2011).

A forma como foi selecionada a amostra dos participantes nos *focus groups*, ou seja, por disponibilização voluntária dos sujeitos respondentes ao questionário global, levou a que estes três grupos tivessem um «carácter especial» (cf. ponto 10.2 do cap. 10). Pela análise dos resultados, por exemplo, do «inventário de autoavaliação de atributos do

educador/professor líder» e da análise de conteúdo das entrevistas dos grupos focais, fica claro que os participantes destes grupos são educadores/professores mais envolvidos, mais comprometidos com processo de desenvolvimento das potencialidades dos seus educandos/alunos não sendo, por isso, representativos da amostra de onde foram retirados.

A opção da amostra para as entrevistas assentar na metodologia do *focus group* pode constituir também uma limitação, na medida que idiosincrasias próprias dos participantes e as dinâmicas decorrentes dos *focus groups* podem, por um lado, influenciar as respostas dos participantes e, por outro lado, existir dificuldade em saber se a interação do grupo reflete ou não as posições individuais.

Não obstante as limitações deste estudo, os resultados estatísticos e qualitativos evidenciaram efetivamente a correlação significativa entre as três variáveis: liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual. E tanto o bem-estar como a inteligência espiritual estão relacionadas com a promoção de competências pessoais e profissionais de educadores e professores.

Note-se que, não apenas existem relações entre as três variáveis do estudo, como também é relevante a magnitude das correlações estatisticamente significativas entre as variáveis do estudo, com coeficientes de $r = 0,596$, $r = 0,673$ e $r = 0,735$. Por outro lado, a liderança pedagógica e a inteligência espiritual, particularmente através da sua dimensão «produção de significado pessoal», são preditores do bem-estar global docente. Mais ainda, os jovens tornam-se educadores/professores com a mobilização da inteligência espiritual. Ficou claro, pela fala dos participantes na amostra desta investigação, que educadores e professores resolvem o mal-estar, que a incompetência profissional (dificuldades) lhes provoca, recorrendo à inteligência espiritual. Assim, a inteligência espiritual tem um papel relevante no desempenho profissional do educador/professor e no bem-estar daí decorrente.

Não se tendo, à partida, visado estudar a resiliência, esta foi uma categoria que os participantes no estudo qualitativo referem de forma explícita e implícita, quando foram inquiridos sobre a forma como encaravam os desafios profissionais que enfrentavam. Na verdade, a resiliência contém aspetos da inteligência emocional e outros da inteligência espiritual. Este constructo aparece nas falas dos participantes nos *focus groups*, não como uma temática apenas relacionada com o desenvolvimento dos elementos da teoria do bem-estar, mas incluem nele categorias da inteligência espiritual, designadamente as relacionadas com «transcendência e abertura ao outro» e «crença nas potencialidades próprias e nas do outro».

O presente estudo revela ainda que a liderança pedagógica, o bem-estar e a inteligência espiritual desenvolvem-se ao longo da carreira, mas com especial incidência entre os escalões etários dos 20-30 e 31-40 anos (Huberman, 2013; J. A. Gonçalves, 2013).

Parece-nos muito relevante que os resultados do estudo possibilitem a fundamentação de uma matriz para um modelo/programa de formação de educadores/professores assente na pessoa e nas características da pessoa revistas no capítulo da liderança pedagógica, na promoção do bem-estar e no cultivo da inteligência espiritual. O educador/professor necessita de investir em si próprio para desenvolver as suas competências científico-didático-pedagógicas e inter-relacionais. Um programa de formação, quer inicial quer contínua, terá, pois, de incentivar nos educadores e professores a descoberta, desenvolvimento e prática de experiências que reforcem não apenas o seu bem-estar, mas também a sua resiliência para enfrentar com êxito a complexidade das situações educativas (cf. Apêndices I e II). A esperança e a crença nessa possibilidade vão ajudar muito a consecução dessa tarefa. Daqui a necessidade de desenvolver também a inteligência espiritual, criadora de valores próprios, de carácter universalizante e de significado, que confere propósito para as ações quotidianas.

Os resultados desta investigação, além de questionarem soluções *ad hoc* de formação inicial e contínua de educadores e professores do atual sistema educativo português, oferecem os fundamentos para um modelo de formação integrado de educadores e professores, quer para a formação inicial quer para a formação contínua.

Assim, uma observação ao gráfico da Figura 12 (cf. ponto 8.2 do cap. 8) mostra-nos que a linha da liderança pedagógica (I2AEPL) mantém a tendência de crescimento, enquanto as curvas da inteligência espiritual (IAIE) e do bem-estar (EBeG) tendem para a sustentação. Isto significa que educadores e professores se podem continuar a desenvolver. Como este estudo mostra, o desenvolvimento dos educadores/professores, nomeadamente da sua identidade profissional no início da carreira, depende da recuperação do bem-estar, o qual pode estar na base que sustentará esse contínuo desenvolvimento.

Por outro lado, o estudo correlacional revelou a existência de duas variáveis preditoras do bem-estar: o I2AEPL (inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder) e a PSP (produção de significado pessoal, fator do IAIE). Estas duas variáveis explicam cerca de 80% do bem-estar global dos educadores e professores, em consonância, aliás com outros estudos que revelaram o carácter preditor da inteligência espiritual ou de uma das suas dimensões relativamente ao bem-estar, à satisfação com a vida ou à qualidade de vida (Das, 2015; Karimini et al., 2014; Rapheal, 2013; Razavi et al., 2015; Sahebalzamani et al., 2013; Sood et al., 2012). Na verdade, Goodson (2003/2008, 2015) e K. Robinson (2009/2011, 2013, 2016) defendem que, hoje, para se ser um bom educador/professor tem de se ter incluído no projeto de vida pessoal a profissão de educador/professor. Esta mesma ideia é também partilhada por outros investigadores que concluíram que os professores que eram vistos pelos alunos como bem-sucedidos eram

apaixonados pelo seu trabalho e *entusiastas*, com vocação para a profissão docente, desenvolvendo um conjunto de estratégias pessoais e pedagógicas para criar um *ethos* positivo favorável às aprendizagens e ao desenvolvimento das potencialidades dos seus educandos. Estes educadores/professores eram tidos como cuidadores, compreensivos, dedicados para com os problemas e a vida dos alunos (Alves & Cabral, 2016; Day, 2004/2004, 2014; Downing, 2016; Escudero Muñoz & Pruaño, 2015; Fernandes & Flores, 2014; Fernandes, Viana, Carvalho & Alves, 2014; Hardie, 2016; Monteiro, Almeida, Cruz & Vasconcelos, 2010). Entendemos ser isto que estes resultados nos mostram, os quais deviam ser levados em conta não apenas nas políticas educativas de formação de educadores/professores, mas também nas políticas de seleção e avaliação destes profissionais.

Na verdade, a sociedade hoje é muito diversificada e complexa, havendo muitas carências e muitos excluídos, ou muitos indivíduos e grupos tendendo para tal. Neste contexto, o ato de fazer aprender torna-se ainda mais complexo.

Assim, um educador/professor, que está consciente da realidade, tem de enfrentar um conjunto de problemas diversos e situações complexas, só conseguindo prestar um serviço educativo consequente se tiver elegido a profissão de educador/professor como fazendo parte do seu projeto de vida (produção de significado pessoal e busca de sentido). Se assim for, esse educador/professor poderá ser resiliente e, vir a tornar-se um bom educador/professor.

É neste contexto que Sir Ken Robinson (2016) insiste na necessidade de serem tomadas posições corajosas, como por exemplo, dispensar os educadores e professores «que não têm interesse em ensinar». Isso não faz deles piores pessoas, mas faz-lhes muito mal a eles e muitíssimo mal aos seus alunos, colocando em perigo a sua aprendizagem e desenvolvimento. E que, na verdade, coloca na mão dos atuais decisores políticos responsabilidades que parece não quererem assumir, designadamente, dispensar essas pessoas das tarefas docentes, criando condições para que elas possam encontrar novas profissões. Até hoje, as reformas do sistema educativo português, nunca enfrentaram corajosa e justamente este problema.

Entendemos, assim, que os resultados desta investigação nos apetrecham para a construção, experimentação e validação de um modelo com aquelas características, que já estamos testando (cf. Apêndices I e II), com vista à formação de um perfil de educador e professor para a educação e ensino das crianças e jovens da sociedade do século XXI, valorizando a formação baseada na pessoa e nos valores definidos no capítulo um (cf. cap. 1, particularmente ponto 1.3.2), no desenvolvimento do bem-estar docente (cf. cap. 2) e no cultivo das suas inteligências, nomeadamente da inteligência espiritual (cf. cap. 3). Com

efeito, vemos na teoria do bem-estar, ancorada na psicologia positiva, e na inteligência espiritual vias operativas para o desenvolvimento pessoal e profissional de educadores e professores, ampliando substancialmente as competências e características exploradas pela literatura da liderança pedagógica, e daí que estas três variáveis se tenham correlacionado, de forma tão consistente, nos dados estatísticos da amostra deste estudo.

Porém, para dar consistência a esse novo modelo de formação de educadores/professores, estudos futuros terão que ser necessariamente realizados, designadamente a construção de uma escala que permita caracterizar e diferenciar cada uma das quatro competências específicas da liderança pedagógica: científica, didática, pedagógica e inter-relacional, de acordo com a literatura revista no capítulo um e sistematizada no Quadro 2 (cf. ponto 1.3.2 do cap. 1).

Construir e validar outros instrumentos multifatoriais para as variáveis liderança pedagógica e bem-estar de modo a poder testar o modelo de inter-relações entre os componentes teórico-conceptuais estruturadores das três variáveis do estudo, consubstanciado no mapa conceptual do estudo na Figura 3 (cf. ponto 4.3 do cap. 4).

Cremos que as oficinas de formação que temos levado a cabo e estamos levando, nos permitirão recolher dados significativos para esse fim.

Referências Bibliográficas

- Abraham, A. (1984). *L'enseignant est une personne*. Paris: ESF.
- Abrunhosa, M. A., & Leitão, M. (2001). *Psicologia 12*. Porto: Areal.
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação*. Porto: Asa.
- Afonso, M. J. (2007). *Inteligência humana: Do conceito ao constructo*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Afonso, P. L. (2011). *Dilemas da liderança*. Lisboa: Escolar Editora.
- Agrawal, N., & Khan, M. S. (2015). Role of education on spiritual intelligence between science and arts undergraduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 2(4), 31-37.
- Ahangar, M. M., & Khan, M. A. (2015). Gender difference on spiritual intelligence among university students. *International Journal of Research in Management & Social Science*, 3(2), 117-120.
- Aires, L. (2011). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Akhbari, A., & Ghaderi, M. (2014). Study of the relation between spiritual intelligence and fixation curry of the teachers of department of education at Zirkouh city. *International Journal of Current Life Sciences*, 4(9), 6281-6285.
- Akhtar, M. (2012). *Vencer a depressão com a psicologia positiva*. Lisboa: Nascente. (Trabalho original em inglês publicado em 2012)
- Alarcão, I., & Roldão, M. C. (2010). *Supervisão: Um contexto de desenvolvimento profissional dos professores*. Mangualde: Pedago.
- Albertini, E. (2012). *Integrating spirituality into leadership development*. Tese de doutoramento inédita, University of Johannesburg, Faculty of Management, Department of Industrial Psychological and People Management, Johannesburg, RSA.
- Albright, C., & Ashbrook, J. (2001). *Where God lives in the human brain*. Naperville, IL, USA: Sourcebooks.
- Albuquerque, C. A. (2015). *Perspectivas epistemológicas que norteiam o desenvolvimento da espiritualidade na formação continuada de professores*. Porto: Universidade Fernando Pessoa.
- Albuquerque, I. F. (2009). *A espiritualidade no desempenho dos centros de saúde e nas unidades de saúde familiar*. Dissertação de mestrado inédita, ISCTE-IUL, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Business School, Lisboa.
- Albuquerque, J. (2016). *Líder com mente de mestre*. Barreiro: Topbooks.

- Albuquerque, I. F., Cunha, R. C., Martins, L. D., & Sá, A. B. (2014). Primary health cares services: Workplace spirituality and organizational performance. *Journal of Organizational Change Management*, 27(1), 59-82.
- Alich, V., & Pereira, S. (2016). Avaliação do pensamento crítico em contexto escolar: Uma perspectiva emergente em psicologia. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 157-169.
- Alizadeh, A., Farsheh, M. R., Najafi, M., & Pishdar, E. (2015). Effect of spiritual intelligence on the quality of nursing care. Case study: Teaching hospitals of the city of Bandar Abbas. *Science Road Journal*, 3(4), 177-182.
- Allport, G. (1937). *Personality: A psychological interpretation*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Allport, G. (1961). *Pattern and growth in personality*. New York: Holt Rinehart & Winston.
- Almeida, C., & Martins, A. (2016). O questionamento dos alunos em ambientes virtuais de aprendizagem. *Internet Latent Corpus Journal* 6(1), 173-182. Recuperado em 3 de dezembro de 2016 de <http://revistas.u.a.pt/index.php/ilcj/index>
- Almeida, L. S., & Freire, T. (2011). *Metodologia da investigação em psicologia e educação* (5.ª ed.). Braga: Psiquilíbrios.
- Almeida, L. S., Guisande, M. A., & Ferreira, A. I. (2009). *Inteligência. Perspectivas teóricas*. Coimbra: Almedina.
- Alonso, J. I., & Balmori, A. (2004). *Psicología*. Madrid: McGrawHill.
- Alves, A. F. (2015). Inteligência e rendimento escolar na infância: Implicações para a sala de aula. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(2), 113-121.
- Alves, M. C. (2011). *A espiritualidade e os profissionais de saúde em cuidados paliativos*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Medicina, Lisboa.
- Alves, P. J. (2011). *A sabedoria. Definição, multidimensionalidade e avaliação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2015). Educação, território e governação: O programa aproximar e a terceira margem. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 15, 35-52.
- Alves, J. M., & Cabral, I. (2016). Projeto fénix: O que pensam os alunos sobre os fatores que promovem as suas aprendizagens? *Educação e Pesquisa*, 42(1), 115-130. doi: 10.1590/S1517-9702201603135817
- Amado, J. (2000). A técnica de análise de conteúdo. *Referência*, 5, 53-63.
- Amado, J. (Ed.). (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J., Costa, A. P., & Crusoé, N. (2013). Procedimentos de análise de dados: A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Amado, J., & Ferreira, S. (2013). Técnica de recolha de dados: A entrevista na investigação educacional. In J. Amado (Ed.), *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 205-298). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amrai, K., Farahani, A., Ebrahimi, M., & Bagherian, V. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students. *Procedia Social and Behavioral Sciences* 15, 609-612.
- Amram, Y. (2007, august). *The seven dimensions of spiritual intelligence: An ecumenical, grounded theory*. Comunicação apresentada em 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco, California, USA. Recuperado em 8 de junho de 2016, de <http://www.geocities.com/isisfindings/>
- Amram, Y. (2009). *The contribution of emotional and spiritual intelligences to effective business leadership*. Tese de doutoramento inédita, Institute of Transpersonal Psychology, Palo Alto, California, USA.
- Amram, Y., & Dryer, C. (2008, august). *The development and preliminary validation of the integrated spiritual intelligence scale (ISIS)*. Comunicação apresentada em 116th Annual Conference of the American Psychological Association, Boston, USA. Recuperado em 8 de junho de 2016, de <http://www.geocities.com/isisfindings/>
- Anaut, M. (2015). *Psychologie de la résilience* (3.^a ed.). Paris: Armand Colin.
- Anbugeetha, D. (2015). An analysis of the spiritual intelligence self-report inventory (SISRI). *International Journal of Management (IJM)*, 6(7), 25-36. doi: 0976-6510
- André, T. J. G. (2016). *As religiões no local de trabalho: Significado, satisfação e fé*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Instituto Superior de Economia e Gestão, Lisboa
- Andrews, F. M., & Withey, S. B. (1976). *Social indicators of well-being. Americans perceptions of life quality*. New York: Plenum.
- Angst, R. (2009). Psicologia e resiliência: Uma revisão da literatura. *Psicologia Argumento*, 27(58), 253-260.
- Antunes, R. R. (1996). Propostas para uma didáctica da filosofia, partindo de concepções de alunos do 11.º ano acerca da disciplina de filosofia. *Revista Portuguesa de Educação*, 9(2), 119-136.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015a). A liderança dos professores para a aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 73-97.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015b). Inteligência espiritual: Um bem educativo. *EduSer, Revista de Educação*, 7(1), 30-47.
- Antunes, R. R., Silva, A. P., & Oliveira, J. (no prelo). The spiritual intelligence self-report inventory: Psychometric properties of the portuguese version. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*. Artigo aceite.
- Anwar, A., & Osman-Gani, A. M. (2015). The effects of spiritual intelligence and its dimensions on organizational citizenship behavior. *Journal of Industrial Engineering and Management JIEM*, 8(4), 1162-1178. doi: 10.3926/jiem.1451

- APA – American Psychological Association (2009). *Publication manual* (6.^a ed.). Washington, DC: Autor.
- APA – American Psychological Association (2010). *Concises rules of APA style* (6.^a ed.). Washington, DC: Autor.
- Appolloni, R. (2015). *Do sofrimento à felicidade: Da psicanálise à psicologia positiva*. Lisboa: Self.
- Araújo, L. S., Cruz, J. F. A., & Almeida, L. S. (2007). Excelência humana: Teorias explicativas e papel determinante do professor. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 197-222.
- Araújo, M., Marujo, H. A., & Lopes, M. (2016). Resposta coletiva compassiva: Impacto de estrutura e missão organizacional. *Análise Psicológica*, 34(3), 293-308. doi: 10.14417/ap.939
- Areias, A. M. T. (2012). *Face à espiritualidade: Uma educação para a morte*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Vila Real.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Lisboa: Quetzal.
- Arora, S., & Chawla, P. (2014). Quantifying spiritual intelligence and its relationship with employee performance. *International Business Journals*, 6, 40-60.
- Ashmos, D. P., & Duchon, D. (2000). Spirituality at work: A conceptualization and measure. *Journal of Management Inquiry*, 9(2), 134-145.
- Asl, S. T., Bakhtiari, M., Raufi, A., Yousefi, V., Poursalman, M., & Ahmadi, S. M. (2013). Happiness and related factors in infertile women. *International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science*, 1(8), 1166-1173.
- Atcheley, R. C. (2005). On including religious and spiritual faith and practice in gerontological research. *Journals of Gerontology Series B: Psychological Sciences and Social Sciences*, 60(1), S2.
- Azad-Marzabadi, E., Hoshmandja, M., & Poorkhalil, M. (2012). Relationship between organizational spirituality with psychological empowerment, creativity, intelligence spiritual, job satisfaction of university staff. *Journal of Behavioral Sciences*, 6, 181-187.
- Azam, M. D., Mansor, M., & Yaacob, S. N. (2012). Spiritual intelligence and how leaders leadership style among adolescents in Malaysia. *Malaysian Journal of Youth Studies*, 7, 10-22.
- Azizi, M., & Zamaniyan, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence and vocabulary learning strategies in EFL learners. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(5), 852-858.
- Bala, R. (2016). Study of coping styles of teacher trainees in relation to spiritual intelligence. *Paripex, Indian Journal of Research*, 5(4), 201-205.

- Balancho, M. L. S. F. (2010). *Concepções e razões de felicidade de pessoas a viver em condições de pobreza*. Tese de doutoramento inédita, ISPA-IU, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, Lisboa.
- Balancho, M. L. S. F. (2013). *Felicidade na pobreza. Um olhar da psicologia positiva*. Curitiba, Brasil: Juará Editora.
- Bangs, J., & Frost, D. (2012). *Teacher self-efficacy, voice and leadership: Towards a policy framework for education international*. Recuperado em 29 de maio de 2016 de https://www.educ.cam.ac.uk/centres/lfl/projects/teacherleadership/EI_teacher_self-efficacy_voice_leadership_Feb2012-1.pdf
- Baptista, A. (2013). *Aprenda a ser feliz. Exercícios de psicoterapia positiva*. Lisboa: Pactor.
- Baptista, A. (2014). *O poder das emoções positivas* (3.^a ed.). Lisboa: Pactor.
- Baptista, A. (2016). *O futuro da psicoterapia. O que todos deviam saber sobre os tratamentos psicológicos*. Lisboa: Pergaminho.
- Baptista, I. (2011). *Ética, deontologia e avaliação de desempenho docente*. Lisboa: Ministério da Educação, Conselho Científico para a Avaliação de Professores.
- Baptista, I., & Abrantes, P. (2015). Poder e liderança nas escolas: Um estudo sociológico em contextos desfavorecidos. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 43-58.
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Barbosa, A. G. (2010). A educação holística. Enquadramento teórico. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 10(9), 7-24.
- Bardin, L. (2013). *Análise de conteúdo* (3.^a ed.). Lisboa: Edições 70. (Trabalho original em francês publicado em 1977)
- Barros de Oliveira, J. H. (2000). Os professores vistos por eles mesmos: Características positivas e negativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 4(1), 45-63.
- Barros de Oliveira, J. H. (2001). Felicidade: Natureza e avaliação (proposta de uma nova escala). *Psicologia, Educação e Cultura*, 5(2), 289-318.
- Barros de Oliveira, J. H. (2007). Espiritualidade e religião: Tópicos de psicologia positiva. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 265-287.
- Barros de Oliveira, J. H. (2010). *Psicologia positiva. Uma nova psicologia*. Porto: Livpsic.
- Barros, R., & Moreira, J. A. (2014). *Bem-estar subjetivo e educação de adultos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Barros, R., Martín, I., & Pinto, F. (2010). Investigação e prática em psicologia positiva. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 30(2), 318-327.
- Barroso, J. (2003). Formação, projecto e desenvolvimento organizacional. In R. Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (2.^a ed., pp. 61-78). Porto: Porto Editora.

- Bartoli, E. (2007). Religious and spiritual issues in psychotherapy practice. *Psychotherapy: Theory, Research, Practice, Training*, 44, 54-65.
- Bass, B. M. (1990). *Bass & Stogdill's: Handbook of leadership. Theory, research, and managerial application*. New York: The Free Press.
- Batson, C. D., Ahmad, N., & Lishner, D. A. (2009). Empathy and altruism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 417-426). New York: Oxford University Press.
- Baumeister, R. F., Bratslavsky, E., Finkenauer, C., & Vohs, K. D. (2001). Bad is stronger than good. *Review of General Psychology*, 5(4), 323-370.
- Baumsteiger, R., & Chenneville, T. (2013). Roles of religiosity and spirituality in moral reasoning. *Ethics and Behavior* 23(4), 266-277.
- Beauregard, M., & O'Leary, D. (2008). *The spiritual brain*. New York: Harper Collins.
- Becalli, M. S. F. (2014). *Caminho para o florescimento: Satisfação com a vida, emoções positivas e otimismo em adultos*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa.
- Becoña, E. (2006). Resiliencia: Definición, características y utilidad del concepto. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 11(3), 125-146.
- Benavente, A., & Melo, A. (2014). Educação permanente, manifesto político nas encruzilhadas da humanidade: Um desafio atual. In E. Brennard, A. Benavente & S. Queiroz (Eds.), *Espaços: Mundo e educação, desafios no Brasil e em Portugal* (pp. 13-26). João Pessoa, PB, Brasil: Editora Universidade Federal de Paraíba.
- Benedict-Montgomery, M. (2014). *Our spirits, ourselves: The relationships between spiritual intelligence, self-compassion, and life satisfaction*. Tese de doutoramento inédita, Alliant International University, California School of Professional Psychology, San Francisco, California, USA.
- Bennett, N., Wise, C., Woods, P., & Harvey, J. A. (2003). *Distributed leadership: A review of literature*. Nottingham, UK: National College for School Leadership.
- Bennis, W. G. (1999). The leadership advantage. *Leader to Leader*, 12, 18-27.
- Bennis, W. G., & Thomas, R. J. (2016). Os desafios da liderança. In P. Drucker, D. Goleman & W. George (Eds.), *Liderança, Harvard business review 10 artigos essenciais* (pp. 123-142). Lisboa: Actual. (Trabalho original em inglês publicado em 2011)
- Ben-Shahar, T. (2015). *Aprenda a ser feliz. O curso de felicidade de Harvard* (4.^a ed.). Lisboa: Lua de Papel. (Trabalho original em inglês publicado em 2007)
- Bentler P. M. (1990). Comparative fit indices in structural models. *Psychological Bulletin*, 107(2), 238-46.
- Bento, A. V. (2008). • Estilos de liderança dos líderes escolares da região autónoma da Madeira. In J. A. Costa, A. Neto-Mendes & A. Ventura (Eds.), *Actas do v simpósio*

sobre organização e gestão escolar: Trabalho docente e organizações educativas (pp. 145-157). Aveiro: Universidade de Aveiro.

- Bento, A. V. (2009). *Paradigmas de investigação: Estudos correlacionais*. Recuperado em 14 de abril de 2016 de <http://www3.uma.pt/bento/ppt/EstudosCorrelacionais.pdf>
- Berger, D., Fink, A., Perez Gomez, M., Lewis, A., & Unterrainer, H. F. (2016). The validation of a spanish version of the multidimensional inventory of religious/spiritual well-being in mexican college students. *The Spanish Journal of Psychology*, 19, 1-11.
- Bernardo, F., & Vasco, A. B. (2015). Desenvolvimento da escala de regulação da satisfação de necessidades psicológicas de proximidade e autonomia: Relação com o bem-estar e mal-estar psicológicos. *Análise Psicológica*, 33(1), 3-17.
- Beshlideh, K., Charkhabi, M., Kalkhoran, M. A., & Marashi, S. A. (2011). Relationship between personality traits and spiritual intelligence in male students of Shahid Chamran University at Ahvaz. *International Journal of Psychology*, 5(1), 21-34.
- Bexiga, F. L. M. (2009). *Lideranças nas organizações escolares: Estudos de caso sobre o desempenho dos presidentes dos agrupamentos de escolas*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Aveiro, Departamento de Ciências e Educação, Aveiro.
- Bhoslay, R. A. (2016). A study of effectiveness of spiritual intelligence enhancement programme for trainee teachers. *The Online Journal of New Horizons in Education*, 6(1), 1-6. Recuperado em 23 de abril de 2016 de http://www.tojned.net/pdf/v06i01/tojned-volume06-i01_01.pdf
- Biello, D. (2007). Searching for God in the brain. *Scientific American Mind*, 18, 37-45.
- Bilbao, A. (2016). *O cérebro da criança explicado aos pais*. Lisboa: Planeta. (Trabalho original em espanhol publicado em 2015)
- Blanchard, K. (Ed.). (2013). *Um nível superior de liderança* (5.^a ed.). Lisboa: Actual. (Trabalho original em inglês publicado em 2007)
- Bogdan, R., & Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theories and methods* (4.^a ed.). New York: Pearson Education Group.
- Bolívar, A. (2012). *Melhorar os processos e os resultados educativos: O que nos ensina a investigação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Boniwell, I. (2013). *Educating for happiness and resilience: Dr. Ilona Boniwell at TEDxHull*. Recuperado em 23 de maio de 2016 de <https://www.youtube.com/watch?v=DbC18wFkHNI>
- Boniwell, I. (2016). *A ciência da felicidade, psicologia positiva em poucas palavras*. Estoril: Quatro Estações. (Trabalho original em inglês publicado em 2015, 3.^a ed., aumentada)
- Boulding, E., & Boulding, K. E. (1994). *The future: Images and processes*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Bowell, R. A. (2006). *As sete etapas da inteligência espiritual: A busca prática de propósito, sucesso e felicidade*. Rio de Janeiro: Qualitymark. (Trabalho original em inglês publicado em 2005)
- Bredle, J. M., Salsman, J. M., Debb, S. M., Arnold, B. J., & Cella, D. (2011). Spiritual well-being as a component of health-related quality of life: The functional assessment of chronic illness therapy – Spiritual well-being scale (FACIT-Sp). *Religions*, 2, 77-94. doi: 10.3390/rel2010077
- Brei, V. A., & Neto, G. L. (2006). O uso da técnica de modelagem em equações estruturais na área de marketing. *Revista de Administração Contemporânea*, 10(4), 131-151.
- Bright, D., Cameron, K., & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64(3), 249-269.
- Brites, R. (2011). *Valores e felicidade no século XXI. Um retrato sociológico dos portugueses em comparação europeia*. Tese de doutoramento inédita, ISCTE-IUL, Instituto Superior das Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Departamento de Sociologia, Lisboa.
- Brites, R. (2012). *Modelação de equações estruturais (MEE = SEM structural equations modeling) com SPSS/AMOS. O essencial. Exemplo de aplicação*. Recuperado em 23 de maio de 2016 de <http://www.cies.iscte-iul.pt/destaques/documents/AnalisarmodeloscomEquacoesEstruturais.pdf>
- Britton, W. B., & Bootzin, R. R. (2004). Near-death experiences and the temporal lobe. *Psychological Science*, 15, 254-258.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4.^a ed.). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Brown, J., & Isaacs, D. (2005). *The world cafe. Shaping our futures through conversations that matter*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Burns, R. A., & Machin, M. A. (2009). Investigating the structure validity of Ryff's psychological well-being scales across two samples. *Social Indicators Research*, 93(2), 359-375.
- Butler, J., & Kern, M. (2015). *The PERMA profiler*. Recuperado em 2 de fevereiro de 2016 de http://www.peggykern.org/uploads/5/6/6/7/56678211/the_perma-profiler_092515.pdf
- Buzan, T. (2003). *El poder de la inteligencia espiritual*. Barcelona: Urano. (Trabalho original em inglês publicado em 2001)
- Cadima, J., Ferreira, T., Guedes, C., Vieira, J., Leal, T., & Matos, P. M. (2016). Risco e regulação emocional em idade pré-escolar: A qualidade das interações dos educadores de infância como potencial moderador. *Análise Psicológica*, 34(3), 235-248. doi: 10.14417/ap.1079
- Caldeira, S. (2011). *A espiritualidade no cuidar: Um imperativo ético*. Lisboa: Coisas de Ler.
- Caldeira, S., Castelo Branco, Z., & Vieira, M. (2011). A espiritualidade nos cuidados de enfermagem: Revisão da divulgação científica em Portugal. *Revista de Enfermagem Referência* 3(5), 145-152.

- Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 7-24.
- Campos, B. P. (2013). *Políticas docentes: Formação e avaliação*. Porto: Livpsic.
- Canário, R. (2003). A aprendizagem ao longo da vida: Análise crítica de um conceito e de uma política. In R. Canário (Ed.), *Formação e situações de trabalho* (pp. 189-207). Porto: Porto Editora.
- Caracol, E. V. (2015). *Florescimento psicológico. Necessidades psicológicas básicas e personalidade*. Dissertação de mestrado inédita, ISPA-IU, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, Lisboa.
- Carita, A. (2002). *O conflito interpessoal na sala de aula. Representações dos estudantes e qualidade desenvolvimental do contexto*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Ciências, Departamento de Educação, Lisboa.
- Carlos, A. P., & Seabra, F. (2014). Diretores de curso: Perspetivas e caracterização de um perfil. Práticas de liderança curricular e pedagógica. In D. M. Barros (Ed.), *Atas das jornadas internacionais online. Educação, tecnologias e inovação. Volume 1* (pp. 120-123). Lisboa: Universidade Aberta.
- Carlquist, E., Ulleberg, P., Delle Fave, A., Nafstad, H. E., & Blakar, R. M. (2016). Everyday understandings of happiness, good life, and satisfaction: Three different facets of well-being. *Applied Research Quality Life*, 12(2), 1-25. doi: 10.1007/s11482-016-9472-9
- Carneiro, R. (2003). *Fundamentos da educação e da aprendizagem*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carreteiro, R. M., Figueira, A. P., & Mendes, C. (2016). Exercícios de relaxamento para crianças e adultos. In R. M. Carreteiro (Ed.), *Hiperatividade e dificuldades de atenção* (pp. 283-297). Lisboa: Psiclínica.
- Carvalho, S. M. N. (2011). *Ética e espiritualidade: Contributos para o exercício competente da liderança e eficácia das organizações educativas*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade da Madeira, Centro de Competência de Ciências Sociais, Departamento de Ciências da Educação, Funchal.
- Carvalho, T. F. A. (2016). *Contributo da teoria das inteligências múltiplas como apoio à didática das línguas materna e estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Carver, C. S., Scheier, M. F., Miller, C. F., & Fulford, D. (2009). Optimism. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 303-312). New York: Oxford University Press.
- Cassel, E. J. (2009). Compassion. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 393-404). New York: Oxford University Press.
- Castanheira, P. (2014). Líderes escolares e qualidade educativa: Será que a liderança faz a diferença? In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Eds.), *Políticas*

educativas, eficácia e melhoria das escolas (pp. 183-200). Évora: CIP/EU. Recuperado em 3 de maio de 2016, de <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>

- Castanheira, P., & Costa, J. A. (2007). Lideranças transformacional, transaccional, e «laissez-faire»: Um estudo exploratório sobre gestores escolares com base no MLQ. In J. M. Sousa & C. N. Fino (Eds.), *A escola sob suspeita* (pp. 141-154). Porto: Asa.
- Castro, M. S. (2016). *Espiritualidade: Relação com as atitudes acerca da morte e a solidão em adultos*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa.
- Cavalieri, A. M. P., & Soares, A. B. (2007). O que é a inteligência? Uma perspectiva histórica evolutiva. *Revista Científica do Centro Universitário de Barra Mansa*, 9(17), 4-16.
- Cawley III, M. J. (1997). *The virtues scale: A psychological examination of the structure of virtue and the relationships between virtue, personality, moral development, and epistemological style*. Tese de doutoramento inédita, The Pennsylvania State University, Philadelphia, USA.
- Cawley III, M. J., Martin, J., & Jonhson, J. (2000). A virtues approach to personality. *Personality and Individuals Differences*, 28, 997-1013.
- Cescon, E. (2011). Neurociência e religião: As pesquisas neurológicas em torno da experiência religiosa. *Estudos de Religião*, 25(41), 77-96.
- Chamine, S. (2013). *Inteligência positiva. O novo quociente de inteligência*. Lisboa: Gestão Plus. (Trabalho original em inglês publicado em 2012)
- Charoenchanaporn, P., & Madathil, J. (2015). Exploration of factors influencing spiritual intelligence among theravada buddhists in Bangkok. *Scholar*, 7(1), 155-177.
- Chaves, E. C. L., Carvalho, E. C., Dantas, R. A. S., Terra, F. S., Nogueira, D. P., & Souza, L. (2010). Validação da escala de espiritualidade de Pinto e Pais-Ribeiro em pacientes com insuficiência renal crônica em hemodiálise. *Revista de Enfermagem UFPE*, 4, 715-721.
- Chan, A. W., & Siu, A. (2016). Application of the spiritual intelligence self-report inventory (sisri-24) among Hong Kong university students. *International Journal of Transpersonal Studies*, 35(1), 1-12.
- Chen, A. S., & Hou, Y. H. (2016). The effects of ethical leadership, voice behavior and climates for innovation on creativity: A moderated mediation examination. *The Leadership Quarterly*, 27(1), 1-13. doi: 10.1016/j.leaqua.2015.10.007
- Christ-Lakin, H. (2010). *A correlation analysis of transformational leadership and spiritual intelligence*. Tese de doutoramento inédita, University of Phoenix, Ann Arbor, Arizona, USA.
- Clark, L. A., & Watson, D. (1995). Constructing validity: Basics issues in objective scale development. *Psychological Assessment*, 5, 309-319.
- Clifton, D. O., & Andersen, E. C. (2002). *StrengthsQuest. Discover and develop your strengths in your academic career, and beyond*. Washington, DC: Gallup Press.

- Clifton, D. O., & Nelson, P. (1993). *Play to your strengths: Focus on what you do best, and success will follow*. London: Piatkus.
- Clímaco, M. C., & Silva, A. P. (2015). A good practice in school leadership: Portuguese case study. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 191-197.
- Coelho, V. A., Marchante, M., Sousa, V., & Romão, A. M. (2016). Programas de intervenção para o desenvolvimento de competências socioemocionais em idade escolar: Uma revisão crítica dos enquadramentos SEL e SEAL. *Análise Psicológica*, 34(1), 61-72. doi: 10.14417/ap.966
- Cohn, M. A., & Fredrickson, B. L. (2009). Positive emotions. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 13-24). New York: Oxford University Press.
- Coimbra de Matos, A. (2016). *Nova relação*. Lisboa: Climepsi.
- Compton, W. C. (2001). Toward a tripartite factor structure of mental health: Subjective well-being, personal growth, and religiosity. *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied*, 135(5), 486-500.
- Conceição, A. P. (2014). *A competência para o cuidado espiritual em enfermagem*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Porto.
- Cooperrider, D. L., & Avital, M. (2004). Introduction. In D. L. Cooperrider & M. Avital (Eds.), *Constructive discourse and human organization: Advances in appreciative inquiry volume 1*, (pp. xi-xxxiii). Oxford, UK: Elsevier Science.
- Cooperrider, D. L., & Whitney, D. (2005). *Appreciative inquiry: Collaboration for change*. San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Cortina, A. (2010). *Las raíces éticas de la democracia*. Valencia: Publicaciones de la Universidad de Valencia.
- Cortina, A. (2013). *Para qué sirve realmente la ética?* Barcelona: Paidós.
- Cosenza, R. M., & Guerra, L. B. (2011). *Neurociência e educação. Como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed.
- Costa, A. P., & Oliveira, L. R. (2015). Investigação qualitativa em educação: O professor-investigador. *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 183-188.
- Costa, C. D., & Cravo, A. (2016). *Emoções e sociedade. Estratégias facilitadoras para o contexto escolar e familiar*. Lisboa: Plátano.
- Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Pereira, M., Canavarro, M. C., & Catré, A. (2014). O domínio SRPB (spirituality, religiousness and personal beliefs) do WHOQOL: O estudo com grupos focais para validação da versão em português europeu do WHOQOL-SRPB. *Análise Psicológica*, 32(4), 401-417.
- Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: Contributos para uma clarificação do conceito. *Análise Psicológica*, 34(1), 31-46. doi: 10.14417/ap.877

- Costa Jr., P. T., & McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO personality inventory (NEO-PI-R) and NEO five factor inventory professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Costa, J. A., Gonçalves, C., & Figueiredo, S. (2014). As metáforas nos discursos sobre liderança em contexto escolar: Incursão exploratória. In I. Fialho, J. Verdasca, M. Cid & M. Favinha (Eds.), *Políticas educativas, eficácia e melhoria das escolas* (pp. 201-216). Évora: CIP/EU. Recuperado em 3 de junho de 2016, de <http://www.turmamais.uevora.pt/docs/ciep/L4.pdf>
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas*. Coimbra: Almedina.
- Coutinho, C. P. (2015). Avaliação da qualidade de investigação qualitativa: Algumas considerações teóricas e recomendações práticas. In F. Neri de Souza, D. Neri de Souza & A. P. Costa (Eds.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios Volume 2* (pp. 103-124). Aveiro: Ludomedia.
- Crumpton, A. D. (2011). *An exploration of spirituality leadership studies literature*. Recuperado em 6 de junho de 2016, de <http://www.inter-disciplinary.net/wpcontent/uploads/2011/02/Crumpton-paper.pdf>
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água. (Trabalho original em inglês publicado em 1990)
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2009). *Liderar* (2.^a ed.). Lisboa: D. Quixote.
- Cunha, M. P., & Rego, A. (2015). As virtudes nas organizações. *Análise Psicológica*, 33(4), 349-359. doi: 10.14417/ap.1022
- Däderman, A. M., Ronthy, M., Ekegren, M., & Mäedberg, B. (2013). Managing with my heart, brain and soul: The development of leadership intelligence questionnaire. *Journal of Cooperative Education and Internships*, 47(1), 61-77.
- Dal-Farral, R. A., & Geremial, C. (2010). Educação em saúde e espiritualidade: Proposições metodológicas. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 34(4), 587-597.
- Damásio, B. F. (2012). Uso da análise fatorial exploratória em psicologia. *Avaliação Psicológica*, 11(2), 213-228.
- Danielson, C. (2006). *Teacher leadership that strengthens professional practice*. Alexandria, VA: ASCD.
- Danielson, C. (2016). Creating communities of practice. *Educational Leadership*, 73(8), 18-23.
- Das, S. (2015). Is life satisfaction driven by spiritual intelligence? A study amongst the students pursuing doctoral degrees after leaving jobs in corporate houses. *Imperial Journal of Interdisciplinary Research*, 1(4), 114-125.
- Davidson, R., & Begley, S. (2012). *The emotional life of your brain*. New York: Penguin.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores, os desafios da aprendizagem permanente*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 1999)

- Day, C. (2004). *A paixão pelo ensino*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2004)
- Day, C. (2014). A resiliência, os professores e a qualidade da educação. In M. A. Flores & C. Coutinho (Eds.), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Volume 2* (pp. 101-131). Santo Tirso: De Facto Editores.
- De Botton, A. (2012). *Religião para ateus. Um guia para não crentes sobre as utilizações da religião*. Lisboa: D. Quixote. (Trabalho original em inglês publicado em 2011)
- De Neve, J. E., Diener, E., Tay, L., & Xuereb, C. (2013). The objective benefits of subjective well-being. In J. Heliwell, R. Layard & J. Sachs (Eds.), *World happiness report 2013*. Recuperado em 19 de maio de 2016 de http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Decreto-Lei n.º 241/2001, de 30 de agosto (Perfil do educador e professor dos ensinos básico e secundário).
- DeLa Peña III, S. (2010). Spiritual intelligence and work stress among basic education faculty of a private non-sectarian school. *Liceo Journal of Higher Education Research Social Science Section*, 6(2), 253-270. doi: 10.7828/ljher.v6i2.75
- Delgado, C. (2005). A discussion of the concept of spirituality. *Nursing Science Quarterly*, 18, 157-174.
- Delle Fave, A., & Massimini, F. (2004). The cross-cultural investigation of optimal experience. *Ricerche di Psicologia*, 27, 79-102.
- Delle Fave, A., Brdar, I., Freire, T., Vella-Brodrick, D., & Wissing, M. (2011). The eudaimonic and hedonic components of happiness. Qualitative and quantitative findings. *Social Indicators Research*, 100, 185-207. doi: 10.1007/s11205-010-9632-5
- Devonshire, I. M., & Dommett, E. J. (2010). Neuroscience: Viable applications in education? *The Neuroscientist*, 16(4), 349-356.
- Dewberry, C., & Briner, R. (2007). *Report for worklife support on the relation between well-being and climate in schools and pupil performance*. London: Worklife Support.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95(3), 542-575.
- Diener, E. (2009). Positive psychology: Past, present and future. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 13-24). New York: Oxford University Press.
- Diener, E. (2013). The remarkable changes in the science of subjective well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 8, 663-666.
- Diener, E., Suh, E. M., & Oishi, S. (1997). Recent findings on subjective well-being. *Indian Journal of Clinical Psychology*, 24(1), 25-41.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2004). The psychology of subjective well-being. *Daedalus*, 133, 18-25.
- Diener, E., & Biswas-Diener, R. (2008). *Happiness: Unlocking the mysteries of psychological wealth*. Oxford, UK: Blackwell.

- Diener, E., & Oishi, S. (2005). The nonobvious social psychology of happiness. *Psychology Inquiry*, 16(4), 162-167.
- Diener, E., & Scollon, C. N. (2014). The what, why, when, and how teaching the science of subjective well-being. *Teaching of Psychology*, 41, 175-183.
- Diener, E., Emmons, R., Larsen, R., & Griffin, S. (1985). The satisfaction with life scale. *Journal of Personality Assessment*, 49, 71-75.
- Diener, E., Oishi, S., & Lucas, R. (2009). Subjective well-being: The sciences of happiness and life satisfaction. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 187-194). New York: Oxford University Press.
- Dinis, A., & Paiva, J. (2010). *Educação, ciência e religião*. Lisboa: Gradiva.
- Dispenza, J. (2014). *You are the placebo. Making your mind matter*. New York: Hay House.
- Dougherty, T. J. (2011). *The relationship between spirituality, spiritual intelligence, and leadership practices in student leaders in the BYU-Idaho student activities program*. Tese de doutoramento inédita, Idaho State University, College of Education, Pocatello, ID, USA.
- Downing, M. S. (2016). Authentic classroom leaders: The student perspective. *Journal of Leadership Education*, 15(1), 178-180. doi: 1012806/V15/I1/I2
- Drakulevski, L., & Taneva-Veshoska, A. (2014, january). *The influence of spiritual intelligence on ethical behavior in Macedonian organizations*. Paper presented at the Second International Symposium systems thinking for a sustainable economy. Advancements in Economic and Managerial Theory and Practice, Universitas Mercatorum Rome, Rome, Italy.
- Duarte, C. P. P. (2012). *Cuidar dos cuidadores: O (des)envolvimento da espiritualidade na prevenção de quadros de stress e burnout*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.
- Duchon, D., & Plowman, D. A. (2005). Nurturing the spirit at work: Impact on work unit performance. *Leadership Quarterly*, 16, 807-833.
- Dunn, D. S., Uswatte, G., & Elliot, T. R. (2009). Happiness, resilience and positive growth following physical disability: Issues of understanding, research, and therapeutic intervention. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 651-664). New York: Oxford University Press.
- Eccles, T. B. (2013). *Are there 12 steps to better management? How the spiritual programme of alcoholics anonymous may influence management performance evaluated through general management competencies*. Tese de doutoramento inédita, University of Gloucestershire, Cheltenham, Gloucestershire, UK.
- Edwards, A. (2005). Relational agency: Learning to be a resourceful practitioner. *International Journal of Educational Research*, 43, 168-182.
- Egan, R., MacLeod, R., Jaye, C., McGee, R., Baxter, J., & Herbison, P. (2011). What is spirituality? Evidence from a New Zealand hospice study. *Mortality*, 16(4), 307-324.

- Elder, C., Nidich, S., Moriarty, F., & Nidich, R. (2014). Effect of transcendental meditation on employee stress, depression, and burnout: A randomized controlled study. *The Permanente Journal*, 18(1), 19-23.
- Elmore, R. F. (2002). Hard questions about practice. *Educational Leadership*, 59(8), 22-25.
- Elmore, R. F. (2008). Leadership as the practice of improvement. In B. Pont, D. Nusche & D. Hopkins (Eds.), *Improving school leadership, volume 2* (pp. 37-68). Paris: OECD.
- Emmons, R. A. (1999). *The psychology of ultimate concerns: Motivations and spirituality in personality*. New York: Guilford.
- Emmons, R. A. (2000a). Is spirituality an intelligence? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 3-26.
- Emmons, R. A. (2000b). Spirituality and intelligence: Problems and prospects. *The International Journal for Psychology of Religion*, 10(1), 57-64.
- Emmons, R. A. (2009). *Obrigado. Como a gratidão pode torná-lo mais feliz*. Lisboa: Estrela Polar. (Trabalho original em inglês publicado em 2003)
- Emmons, R. A., & Paloutzian, R. F. (2003). The psychology of religion. *Annual Review of Psychology*, 54, 377-402.
- Erikson, E. (1959). *Identity and life cycle*. New York: W. W. Norton.
- Erikson, E. (1982). *The life cycle completed: A review. Extended version*. New York: W.W. Norton.
- Erikson, J. (1998). The ninth stage. In E. Erikson (Ed.), *The life cycle completed: A review. Extended version* (pp. 105-114). New York: W.W. Norton.
- Escudero Muñoz, J. M., & Pruaño, A. P. (2015). La formación continuado del profesorado: Políticas, programas, aprendizajes docentes e impacto en la enseñanza y los aprendizajes del alumnado. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente, projetos, políticas e práticas, volume 3* (pp. 27-39). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (Eds.), *Fazer investigação* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- Eysenck, H. J. (1982). Introduction. In H. J. Eysenck (Ed.), *A model for intelligence* (pp. 1-10). New York: Springer Verlag.
- Eysenck, H. J., & Kamin, L. (1982). *O grande debate sobre a inteligência*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília. (Trabalho original em inglês publicado em 1981)
- Faisal, R. F. (2016). Relationship between spiritual intelligence and emotional intelligence with transformational leadership. *Journal of Changes Teachers University*, 15, 1-9. Recuperado em 26 de abril de 2016 de <http://toucans.info/wp-content/uploads/2016/03/Full-Text-2016.-1.-1-9.pdf>

- Faradonbeh, M. M., Mosalanejad, H., Mobarakeh, A. I., Shiravani, M. R., & Najafi, G. (2014). The relationship between the spiritual intelligence and perception of the organizational ethical climate. *Advances in Environmental Biology*, 8(7), 3525-3530.
- Farahmand, N., & Souraniyan, G. R. (2014). The effect of spiritual intelligence on the mental health of the employees. *Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology*, 2(6), 342-347.
- Farhadi, V., Monfared, P. N., Balvand, Z. A., Chopani, M., & Barzegar, S. (2015). The relationship between spiritual intelligence and mental health, family, in the district of Islamabad Gharb, in 2014-2015. *Journal of Applied Environmental and Biological Sciences*, 5(2), 135-143.
- Feldman, R. S. (2001). *Compreender a psicologia*. Alfragide: McGraw-Hill. (Trabalho original em inglês publicado em 1989)
- Fernandes, D. (2011). *Avaliação em educação: Olhares sobre uma prática social incontornável*. Pinhais: PR, Brasil: Editora Melo.
- Fernandes, D. (2015). Acerca da qualidade das investigações qualitativas: Método, recolha e transformação de dados no âmbito do projeto AVENA. In A. Pereira, A. Vasconcelos, C. Delgado, C. Silva, F. Botelho, J. Pinto, et al. (Eds.), *Entre a teoria os dados e o conhecimento (III): Investigar práticas em contexto* (pp. 25-40). Setúbal: Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal.
- Fernandes, E. L. (2013). *Os professores enquanto líderes: Um estudo com alunos do ensino básico*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Minho, Instituto de Educação, Braga.
- Fernandes, E. L., & Flores, M. A. (2014). A escola e o trabalho dos professores vistos pelos alunos. In M. A. Flores & C. Coutinho (Eds.), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Volume 2* (pp. 197-214). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, E. L., Viana, I. C., Carvalho, M. L., & Alves, M. P. (2014). Liderança e cultura de transformação na escola pública: Perspetivas de alunos. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 157-181). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Fernandes, H. M. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: Uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Educação e Psicologia, Vila Real.
- Fernandes, H. M., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Ferreira, C. (2014). *Educational strategies for the development of spiritual intelligence (sq) in south african secondary schools*. Tese de doutoramento inédita, University of South Africa, Psychology Faculty, Pretoria, SA.
- Ferreira, R. C. (2016). *A meditação como forma de promover as relações de amizade entre as crianças*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Algarve, Escola Superior de Educação e Comunicação, Faro.

- Ferreira, C., & Schulze, S. (2015). Facilitating spiritual intelligence in south african secondary school learners. *Koers, Bulletin for Christian Scholarship* 80(2), 2-9.
- Ferreira, E., Lopes, A., & Correia, J. A. (2015). Repensar as lideranças escolares em questões de aprendizagem e equidade. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 59-72.
- Ferreira, J. A., & Simões, A. (1999). Escalas de bem-estar psicológico (EBEP). In M. R. Simões, M. M. Gonçalves & L. S. Almeida (Eds.), *Testes e provas psicológicas em Portugal: Volume 2* (pp. 111-121). Braga: APPORT/SHO.
- Ferrigno, J. C. (2015). A psicologia das derradeiras fases da vida. *Revista Portal de Divulgação*, 46, 6-17.
- Fielder, F. (1967). *A theory of leadership effectiveness*. New York: McGraw Hill.
- Figueiredo, D., & Silva, J. (2010). Visão além do alcance: Uma introdução à análise fatorial. *Opinião Pública*, 16(1), 160-185.
- Figueiredo, E. D., & Veiga Simão, A. M. (2014). Desenvolvimento profissional e experiências críticas. In M. A. Flores & C. Coutinho (Eds.), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Volume 1* (pp. 113-132). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Filliot, P. (2007). *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie. Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'orient et de l'occident*. Tese de doutoramento inédita, Université Paris VIII Vincennes-Saint-Denis, U.F.R. Sciences de l'Éducation, Paris.
- Fisher, J. W. (2011). The four domains model: Connecting spirituality, health and well-being. *Religions*, 2, 17-28. doi: 10.3390/rel2010017
- Fleck, M. P. A., Borges, Z. N., Bolognesi, G., & Rocha, N. S. (2003). Desenvolvimento do WHOQOL: Módulo espiritualidade, religiosidade e crenças pessoais. *Revista Saúde Pública*, 37(4), 446-455.
- Flores, M. A. (2014a). Introdução. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 15-22). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Coutinho, C. (Eds.). (2014b). *Formação e trabalho docente. Tendências e desafios atuais: Volume 1*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., & Coutinho, C. (Eds.). (2014c). *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Volume 2*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Fernandes, E. L. (2014d). Conceções de liderança e profissionalismo docente. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 23-56). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores, M. A., Ferreira, F. I., & Parente, C. (2014e). Conclusões e recomendações. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 217-236). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Flores, M. A., Pinheiro, C., Fernandes, E. L., & Santos, P. (2014f). Liderança docente: Visões de alunos e professores. In M. A. Flores & C. Coutinho (Eds.), *Formação e trabalho docente. Diversidade e convergências: Volume 1* (pp. 192-208). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Flores-Mendoza, C. E., Nascimento, E., & Castilho, A. V. (2002). A crítica desinformada aos testes de inteligência. *Revista de Estudos de Psicologia*, 19(2), 17-36.
- Fonseca, M. J. M. (2009). *Carl Rogers: Uma concepção holística do homem. Da terapia centrada no cliente à pedagogia centrada no aluno*. Recuperado em 9 de junho de 2016 de <http://www.ipv.pt/millennium/Millennium36/4.pdf>
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (2014). *Luzes e sombras da formação contínua. Entre a conformação e a transformação*. Lisboa: Pedago.
- Formosinho, J., Machado, J., & Mesquita, E. (Eds.). (2015). *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes*. Lisboa: Sílabo.
- Formosinho, J., & Oliveira-Formosinho, J. (2016). Introdução. In T. Vasconcelos (Ed.), *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso* (pp. 3-7). Porto: Porto Editora.
- Fournier, M. (2015). Investigação sobre neuropedagogia. In V. Bedin & M. Fournier (Eds.), *Aprender* (pp. 34-38). Lisboa: Texto & Grafia. (Trabalho original em francês publicado em 2014)
- Fowler, J. (1995). *Stages of faith: The psychology of human development and the quest for meaning*. São Francisco: Harper Collins.
- Frankl, V. (1989). *Sede de sentido*. São Paulo: Quadrante. (Trabalho original em alemão publicado em 1974)
- Frankl, V. (1991). *A psicoterapia na prática*. São Paulo: Papyrus. (Trabalho original em alemão publicado em 1982)
- Frankl, V. (2012). *O homem em busca de um sentido*. Lisboa: Lua de Papel. (Trabalho original em alemão publicado em 1946)
- Franz, N. (2011). The unfocused focus group: Benefit or bane? *The Qualitative Report*, 16(5), 1380-1388.
- Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology*, 2, 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2002). Positive emotions. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 120-134). New York: Oxford University Press.
- Fredrickson, B. L. (2010). *Positividade*. Lisboa: Sinais de Fogo. (Trabalho original em inglês publicado em 2009)
- Fredrickson, B. L. (2013, July, 15). Updated thinking on positivity ratios. *American Psychologist*. Advance online publication. doi: 10.1037/a0033584

- Fredrickson, B. L., & Kurt, L. E. (2011). Cultivating positive emotions to enhance human flourishing. In S. Donaldson, M. Csikszentmihalyi & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, health, schools, work and society* (pp. 35-47). New York: Psychology Press.
- Fredrickson, B. L., & Losada, M. F. (2005). Positive affect and the complex dynamics of human flourishing. *American Psychologist*, 60(7), 678-686.
- Freire, J., & Moleiro, C. (2015). Religiosity, spirituality, and mental health in Portugal: A call for a conceptualisation, relationship, and guidelines for integration (a theoretical review). *Psicologia*, 29(2), 17-32. doi: <http://dx.doi.org/10.17575/rpsicol.v29i2.1006>
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Pedago.
- Freire, T. (2011). From flow to optimal experience: (Re)searching the quality of subjective experience throughout daily life. In I. Brdar (Ed.), *The human pursuit of well-being: A cultural approach* (pp. 55-63). Dordrecht, NL: Springer.
- Freire, T., Zenhas, F., Tavares, D., & Iglésias, C. (2013). Felicidade hedónica e eudaimónica: Um estudo com adolescentes portugueses. *Análise Psicológica*, 31(4), 329-342. doi: 10.14417/ap.595
- Freitas, A. I. (2011). *A liderança do presidente da escola secundária Jaime Moniz, no Funchal*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino à Distância, Lisboa.
- Freitas, F., Costa, A. P., & Neri de Souza, F. (2016). Teachers' perception of the webmat® platform. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 161-177.
- Freitas, E. O., Vieira, M. M., Tsunemi, M. H., Pessini, L., & Guerra, G. M. (2016). A influência da espiritualidade na qualidade de vida do paciente oncológico: Reflexão bioética. *Revista Nursing*, 17, 1266-1270.
- Frost, D. (2012). From professional development to system change: Teacher leadership and innovation. *Professional Development in Education*, 38(2), 205-227.
- Frost, D. (2014a). Prefácio. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 11-14). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Frost, D. (2014b). *Transforming education through teacher leadership*. Cambridge, UK: University of Cambridge.
- Frost, D., & Durrant, J. (2003). Teacher leadership: Rationale, strategy and impact. *School Leadership and Management*, 23(2), 173-186.
- Fry, L. W. (2003). Toward a theory of spiritual leadership. *The Leadership Quarterly*, 14, 693-727.
- Gable, S., & Haidt, J. (2005). What (and why) is positive psychology? *Review of General Psychology*, 9(2), 103-110.
- Galego, C., & Gomes, A. A. (2005). Emancipação, ruptura e inovação: O focus group como instrumento de investigação. *Revista Lusófona de Educação*, 5, 173-184.

- Galinha, I. (2008). *Bem-estar subjectivo. Factores cognitivos, afectivos e contextuais*. Coimbra: Quarteto.
- Galinha, I., & Loureiro, M. (2007). Bem-estar subjectivo e aprendizagem ao longo da vida: Algumas reflexões sobre uma experiência com narrativas de séniores com diferentes trajetórias culturais. *Revista Educare Educere*, 20, 45-54.
- Galinha, I., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). História e evolução do conceito de bem-estar subjectivo. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 6(2), 203-214.
- Galinha, I., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo. PANAS-VRP: Análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Psicologia*, 28(1), 53-65.
- García, C. M. (2013). *Formação de professores. Para uma mudança educativa* (2.^a ed.). Porto: Porto Editora. (Trabalho original em espanhol publicado em 1995)
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1993)
- Gardner, H. (2000). A case against spiritual intelligence. *The International Journal for Psychology of Religion*, 10(1), 27-34.
- Gardner, H. (2003). *La inteligencia reformulada. Las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Barcelona: Paidós. (Trabalho original em inglês publicado em 1999)
- Gardner, H. (2006). *Multiple intelligences. New horizons*. New York: Basic Books.
- Geary III, J. M. (2013). *Questions of spirituality in education*. Tese de doutoramento inédita, University of Illinois Urbana-Champaign, Urbana, Illinois, USA.
- Gergen, K. J., & Gergen, M. (2005). *Social construction: Entering the dialog*. Ohio: Taos Institute Publications.
- George, B., Sims, P. McLean, A., & Mayer, D. (2016). À descoberta da vossa liderança autêntica. In P. Drucker, D. Goleman & W. George (Eds.), *Liderança, Harvard business review 10 artigos essenciais* (pp. 195-214). Lisboa Actual. (Trabalho original em inglês publicado em 2011)
- Gieseke, A. R. (2014). *The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders*. Tese de doutoramento inédita, Northeastern University, College of Professional Studies, The School of Education, Boston, USA.
- Giles, A. (2012). *Spiritual intelligence: Is it relevant to ethical leadership education at the strategic level of UK defence?* London: Academy of Defence, UK.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates. (Trabalho original em inglês publicado em 1995)
- Goleman, D. (2015). *Como ser um líder: A importância da inteligência emocional*. Lisboa: Círculo de Leitores. (Trabalho original em inglês publicado em 2014)

- Goleman, D. (2016). O que faz um líder? In P. Drucker, D. Goleman & W. George (Eds.), *Liderança, Harvard business review 10 artigos essenciais* (pp. 9-34). Lisboa Actual. (Trabalho original em inglês publicado em 2011)
- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. (2011). *Os novos líderes. A inteligência emocional nas organizações* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em inglês publicado em 2002)
- Golovina, O. Y. (2016). The spiritual intelligence as an integrating factor of human consciousness. *Zenodo*, 52, 44-52. doi: 10.5281/zenodo.44709
- Gomez, R., & Fisher, J. W. (2003). Domains of spiritual well-being and development and validation of the spiritual well-being questionnaire. *Personality and Individual Differences*, 35, 1975-1991. doi: 10.1016/S0191-8869(03)00045-X
- Gonçalves, I. M. A. (2014). *Aplicação da teoria das inteligências múltiplas na aula de espanhol língua estrangeira*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Letras, Porto.
- Gonçalves, J. A. (2013). A carreira das professoras do ensino primário. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 141-170). Porto: Porto Editora.
- Gonçalves, M. J. L. (2012). *A espiritualidade no local de trabalho e a performance em contexto organizacional português*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra.
- González, S. G. (2009). *La teoría de las inteligencias múltiples en la enseñanza-aprendizaje de español como lengua extranjera*. Tese de doutoramento inédita, Universidad de Salamanca, Facultad de Filología, Departamento de Lengua Española, Salamanca.
- Goodson, I. (2008). *Conhecimento e vida profissional*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2003)
- Goodson, I. F. (2015). *Narrativas em educação: A vida e a voz dos professores*. Porto: Porto Editora.
- Gottman, J., Schwartz Gottman, J., & Declaire, J. (2007). *Ten lessons to transform your marriage: America's love lab experts share their strategies for strengthening your relationship*. New York: Three Rivers Press.
- Gould, S. J. (1981). *The mismeasure of man*. New York: W. W. Norton.
- Gouveia, M. J. (2011). *Flow disposicional e o bem-estar espiritual em praticantes de actividades físicas de inspiração oriental*. Tese de doutoramento inédita, ISPA-IU, Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Instituto Universitário, Lisboa.
- Gouveia, M. J., & Caracol, E. V. (2016, janeiro). *Estrutura fatorial da versão portuguesa da escala de florescimento psicológico – PERMA*. Poster apresentado no 11.º Congresso de Psicologia da Saúde, ISCTE-IUL, Lisboa.
- Gouveia, M. J., Marques, M., & Pais-Ribeiro, J. L. (2009). Versão portuguesa do questionário de bem-estar espiritual: Análise confirmatória da sua estrutura factorial. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 10(2), 285-293.

- Gouveia, M. J., Pais-Ribeiro, J. L., & Marques, M. (2012). Estudo da invariância fatorial do questionário de bem-estar espiritual (SWBQ) em praticantes de actividades físicas de inspiração oriental. *Psychology, Community & Health*, 1(2), 140-150.
- Gouveia, V. V., Pimentel, C. E., Coelho, J. A., Maynard, V. A., & Mendonça, T. S. (2010). Validade fatorial confirmatória e consistência interna da escala global de crenças no mundo justo – GJWS. *Interação em Psicologia*, 14(1), 21-29.
- Green, W., & Noble, K. D. (2010). Foresting spiritual intelligence: Undergraduates' growth in a course about consciousness. *Advanced Development Journal*, 12, 26-48.
- Grotberg, E. H. (2005). Introdução. Novas tendências em resiliência. In A. Melillo & E. N. Ojeda (Eds.), *Resiliência: Descobrindo as próprias fortalezas* (pp. 15-22). Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em espanhol publicado em 2001)
- Guimarães, H. P., & Avezum, A. (2007). O impacto da espiritualidade na saúde física. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 34(1), 88-94.
- Hadzic, M. (2011). Spirituality and mental health: Current research and future directions. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 13(4), 223-235. doi: 10.1080/19349637.2011.616080
- Haidt, J. (2006). *A conquista da felicidade*. Lisboa: Sinais de Fogo. (Trabalho original em inglês publicado em 2006)
- Hamid, R. A., Juhdi, N. H., Ismail, D., & Abdullah, N. A. (2016). Abusive supervision and workplace deviance as moderated by spiritual intelligence: An empirical study of Selangor employees. *Geografia Online Malaysian Journal of Society and Space* 12(2), 191-202. Recuperado em 24 de abril de 2016 de <http://www.ukm.my/geografia/images/upload/17x.geografia-si-feb16-roshayati-edam1.pdf>
- Hardie, E. (2016). When students take the lead. *Educational Leadership*, 73(6), 34-45.
- Hargreaves, A. (2015). Sustainable leadership. In B. Davis (Ed.), *The essentials of school leadership* (2.^a ed., pp. 182-202). London: Sage.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2007). *Liderança sustentável*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2006)
- Haro, F. A. Serafim, J., Cobra, J., Faria, L., Roque, I., Ramos, M., et al. (2016). *Investigação em ciências sociais*. Lisboa: Pactor.
- Harris, A. (2015). Distributed leadership. In B. Davis (Ed.), *The essentials of school leadership* (2.^a ed., pp. 160-172). London: Sage.
- Harvey, G. (2016). If «spiritual but not religious» people are not religious what difference do they make? *Journal for the Study of Spirituality*, 6(2), 128-141.
- Hayes, A. F. (2015). An index and test of linear moderated mediation. *Multivariate Behavioral Research*, 50, 1-22.
- Heelas, P., & Woodhead, L. (2005). *The spiritual revolution. Why religion is giving way to spirituality*. Oxford: Blackwell.

- Heidari, F., & Imanpoor, F. (2014). Relationship between spiritual intelligence, locus of control and academic procrastination among iranian high school in ELF learners. *Journal of Social Issues & Humanities*, 2(12), 291-298.
- Heliwell, J., Layard, R., & Sachs, J. (Eds.). (2013). *World happiness report 2013*. Recuperado em 19 de março de 2016 de http://unsdsn.org/wp-content/uploads/2014/02/WorldHappinessReport2013_online.pdf
- Hendrick, C., & Hendrick, S. S. (2009). Love. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 447-454). New York: Oxford University Press.
- Herrnstein, R., & Murray, C. (1994). *The bell curve: Intelligence and class structure in the american life*. New York: The Free Press.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. New York: Thomas Y. Crowell Publishers.
- Herzberg, F. (1996). A teoria motivação-higiene. In C. A. Marques & M. P. Cunha (Eds.), *Comportamento organizacional e gestão de empresas* (pp. 43-67). Lisboa: D. Quixote.
- Hildebrandt, L. S. (2011). *Spiritual intelligence: Is it related to a leader's level of ethical development?* Tese de doutoramento inédita, Capella University, School of Business and Thechnology, Minneapolis, Minnesota, USA.
- Hill, M., & Hill, A. (2012). *Investigação por questionário* (2.^a ed.). Lisboa: Sílabo.
- Hodge, D. R. (2011). Using spiritual interventions in practice: Developing some guidelines from evidence-based practice. *Social Work*, 56(2), 149-158. doi: 10.1093/sw/56.2.149
- Hohn, K. (2012). *LGBTQ youth: An exploration of the relationship between the coming out process and spiritual intelligence*. Dissertação de mestrado inédita, University of Texas at Arlington, Faculty of the Graduate School, Arlington, Texas, USA.
- Holden, R. (2010). *Be happy. Solte a felicidade que há em si*. Lisboa: Pergaminho. (Trabalho original em inglês publicado em 2009)
- Hooper, A., & Potter, J. (2010). *Liderança inteligente. Criar paixão pela mudança* (8.^a ed.). Lisboa: Actual. (Trabalho original em inglês publicado em 2000)
- Howard, B., Guramatunhu-Mudiwa, P., & White, S. (2009). Spiritual intelligence and transformational leadership: A new theoretical framework. *Journal of Curriculum and Instruction*, 3(2), 54-67.
- Huang, P. H., & Blumenthal, J. A. (2009). Positive institutions: Law and policy. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 589-598). New York: Oxford University Press.
- Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 31-62). Porto: Porto Editora.
- Huebner, E. S., Gilman, R., Reschly, A. L., & Hall, R. (2009). Positive schools. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 601-609). New York: Oxford University Press.

- Hunzicker, J. (2012). Professional development and job-embedded collaboration: How teachers learn to exercise leadership. *Professional Development in Education*, 38(2), 267-289.
- Huppert, F. A. (2009). Psychological well-being: Evidence regarding causes and consequences. *Applied Psychology: Health and Well-being*, 1(2), 137-164.
- Huppert, F. A., & So, T. (2009). What percentage of people in Europe are flourishing and what characterises them? *Briefing document for the OECD/ISQOLS meeting «Measuring subjective well-being: an opportunity for NSOs?»* 23/24 July, 2009, Florence, Italy. Recuperado em 7 de abril de 2016 de www.isqols2009.istituto-deglinnocenti.it/Content_en/Huppert.pdf
- Huppert, F. A., & So, T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837-861. doi 10.1007/s11205-011-9966-7
- Huta, V., & Ryan, R. M. (2010). Pursuing pleasure or virtue: The differential an overlapping well-being benefits of hedonic and eudaimonic motives. *Journal of Happiness Studies*, 11(6), 735-762.
- Ibáñez Sepulveda, C. (2013). Flourishing in Chile: How to increase well-being in the country? *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3(2), 267-275.
- Ilyas, N., & Arshad, T. (2014, abril). *Spiritual intelligence, work-family conflict and psychological distress in university teachers*. Comunicação apresentada em International Conference of Clinical Psychology, University of the Punjab, India, Abstracts.
- Instituto Nacional de Estatística (2010). *Classificação nacional de profissões*. Lisboa: Autor.
- Jahoda, M. (1958). *Current concepts of positive mental health*. New York: Basic Books.
- Janeiro, I., & Soromenho, G. (2013). Metodologias de investigação: Metodologias em psicologia da educação e utilização de estatísticas com SPSS. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação* (pp. 735-773). Lisboa: Climepsi.
- Javadein, S. R., Neshan, M. S., & Moradi-Moghaddam, M. (2015). Investigating the effects of spiritual and emotional intelligence on nurses' job stress and its impact on patient satisfaction. *Global Journal of Management Studies and Researches*, 2(1), 1-8.
- Javadi, M. H., Mehrabi, J. Jamkhaneh, H. B., & Samangoei, B. (2012). Studying the impact of emotional intelligence and spiritual intelligence on organizational entrepreneurship. *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 6(9), 378-384.
- Javaheri, H., Safarni, H., & Mollahosseini, A. (2013). Survey relationship between spiritual intelligence and service quality. *Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business*, 4(9), 547-554.
- Javanmard, S. R., Rajabi, S., & Pouladi, T. (2014). Prediction of life satisfaction based on spiritual intelligence and optimism in diabetic patients. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*. 1(3), 715-721.

- Jeeves, M., & Brown, W. S. (2010). *Neurociencia, psicología y religión*. Estella, Navarra: Verbo Divino. (Trabalho original em inglês publicado em 2009)
- Jesuíno, J. C. (2005). *Processos de liderança* (4.^a ed.). Lisboa: Livros Horizonte.
- Jesus, S. N. (1999). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2004). Perspectivas para o bem-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 81-92). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Jesus, S. N. (2005). Bem-estar docente. Perspectivas para superar o mal-estar dos professores. In A. M. Pinto & A. L. Silva (Eds.), *Stress e bem-estar* (pp. 167-184). Lisboa: Climepsi.
- Jesus, S. N. (2006). Psicologia da saúde e bem-estar. *Mudanças, Psicologia da Saúde*, 14(2), 126-135.
- Jesus, S. N., Mosquera, J., Sotobaus, C., Sampaio, A., Rezende, M., & Mascarenhas, S. (2011). Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Amazônica*, 4-VII(2), 7-18.
- Jorge, D. F. O. (2012). *Inteligência espiritual. Propriedades psicométricas da versão portuguesa da escala de inteligência espiritual integrada (ISIS)*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Psicologia e Educação, Covilhã.
- Jorge, D. F. O., Esgalhado, G., & Pereira, H. (2016). Inteligência espiritual: Validação preliminar da versão portuguesa da escala de inteligência espiritual integrada (EIEI). *Análise Psicológica*, 34(3), 325-337. doi: 10.14417/ap.982
- Josso, M. C. (2007). A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. *Educação*, 63(3), 413-438.
- Joy, S. T. (2011). *Enhancement of emotional intelligence and spiritual intelligence among B. Ed. student-teachers*. Tese de doutoramento inédita, The Maharaja Sayajirao University of Baroda, Faculty of Education and Psychology, Centre of Advanced Study in Education, Vadodara, India.
- Jung, C. (1933). *Modern man in search of a soul*. New York: Harcourt, Brace & World.
- Jyadi, J. (2013). Teacher competence, spiritual intelligence with self determination mediation theory as the organization. *Humanitas*, 9(1), 34-42.
- Kabat-Zinn, J., & Davidson, R. (2013). *The mind's own physician: A scientific dialogue with the Dalai Lama on the healing power of meditation*. Oakland, CA: New Harbinger.
- Kalantarkousheh, S. M., Nickamal, N., Amanollahi, Z., & Dehghani, E. (2014). Spiritual intelligence and life satisfaction among married and unmarried females. *Open Journal of Social Sciences*, 2, 172-177.

- Kalyanasundaram, K., & Balasubramanian, P. (2014). Effect of spirituality on human performance: A myth or reality. *Purushartha*, 7(1), 34-42.
- Karimi, Z. A., & Mazaheri, M. (2014). A study of the spiritual intelligence and quality of life among imprisoned women of Zahedan city. *International Journal of Psychology and Behavioral Research. Special issue*, 1(4), 147-151.
- Kataki, Z. M., Rezaeib, F., & Gorjic, Y. (2013). A social work study on the effect of spiritual intelligence and psychological capital on sense of vitality. *Management Science Letters* 3, 1559-1564.
- Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: A cross-sectional study. *Journal of Clinical Nursing*, 22, 3192-3202. doi: 10.1111/jocn.12386
- Keenan, N. M. (2013). *Spirituality and alcohol consumption in a general population*. Dissertação de mestrado inédita, Rowan University, College of Science and Math, Department of Psychology, Glassboro, NJ, USA.
- Keyes, C. L. (1998). Social well-being. *Social Psychology Quarterly*, 61, 121-140.
- Keyes, C. L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal from Health and Social Research*, 43(6), 207-222.
- Keyes, C. L., & Haidt, J. (2003). Introduction: Human flourishing. The study of that which make life worthwhile. In C. L. Keyes & J. Haidt (Eds.), *Flourishing. Positive psychology and the life well lived* (pp. 6-13). Washington, DC: American Psychology Association.
- Khaleghi, F. A., Mobinib, D. A., Hasanb, M. M., & Nasiric, T. M. (2014). Studying the effects of employee's spiritual intelligence on work engagement in Ferdowsi university of Mashhad. *Asian Journal of Research in Business Economics and Management*, 4(8), 292-304.
- Khan, I., & Singh, N. (2013). A study on gender differences on gratitude, spirituality and forgiveness among school teachers. *International Journal of Applied Sciences & Engineering*, 1(1), 9-14.
- Khodadady, E., & Moosavi, E. G. (2014). Spiritual intelligence of grade three senior high school students in Iran: A factorial and theoretical approach. *International Journal of Applied Psychology*, 4(4), 134-146. doi: 10.5923/j.ijap.20140404.02
- Khodakarami, B., Bibalan, F., & Soltani, F. (2016). Prognostic role of spiritual intelligence components in pregnant women's depression, anxiety, and stress. *Health, Spirituality and Medical Ethics*, 3(2), 16-23.
- Khosravi, M., & Nikmanesh, Z. (2014). Relationship of spiritual intelligence with resilience and perceived stress. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(4), 52-56.
- Khotimah, S. N. (2015). *Correlation spiritual intelligence with professional autonomy of nurses in hospitalization of Rumah Sakit of Bandung*. Dissertação de mestrado inédita, Universitas Padjadjaran, Faculty of Nursing, Bandung, Indonesia.

- Khun, T. (2009). *A estrutura das revoluções científicas*. Lisboa: Guerra & Paz. (Trabalho original em inglês publicado em 1962)
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. Dissertação de mestrado inédita, Trent University, Faculty of Arts and Science, Peterborough, Ontario, Canada.
- King, D. B. (2010a). Personal meaning production as a component of spiritual intelligence. *International Journal of Existential Psychology and Psychotherapy*, 3(1), 1-5.
- King, D. B. (2010b). *A practical guide to spiritual intelligence: E-book*. Recuperado em 15 de junho de 2016 de <http://www.dbking.net/spiritualintelligence/ebook.htm>
- King, D. B., & DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *The International Journal of Transpersonal Studies*, 28, 68-85.
- King, D. B., Mara, S., & DeCicco, T. L. (2012). Connecting the spiritual and emotional intelligences: Confirming an intelligence criterion and assessing the role of empathy. *International Journal of Transpersonal Studies*, 31(1), 11-20.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2016). Culturalizing motivation research educational psychology. *British Journal of Educational Psychology* 86, 1-7. doi: 10.1111/bjep.12106
- Koenig, H. G. (2008). Concerns about measuring spirituality in research. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 196, 349-355. doi: 10.1097/NMD.0b013e3186ff796
- Koenig, H. G. (2009). Research on religion, spirituality, and mental health: A review. *Canadian Journal of Psychiatry*, 54(5), 283-291.
- Koenig, H. G. (2012). Religion, spirituality, and health: The research and clinical implications. *International Scholarly Research Notices, IRSN Psychiatry*. Recuperado em 20 de julho de 2016 de <http://dx.doi.org/10.5402/2012/278730>
- Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 20, 77-97.
- Kotnala, S. (2015). A study of spiritual intelligence among graduate students. *The International Journal of Indian Psychology*, 3(1), 132-140.
- Kouzes, J., & Posner, B. (2009). *O desafio da liderança*. Casal de Cambra: Caleidoscópio. (Trabalho original em inglês publicado em 2007)
- Kowalske, K. L. (2013). *Educational impact on spiritual growth: A case study*. Tese de doutoramento inédita, University of Georgia, Graduate Faculty of The University of Georgia, Athens, GA, USA.
- Krueger, R. A. (2002). *Designing and conducting focus group interviews*. Recuperado em 15 de março de 2016 de <http://www.nrsweb.org/docs/Krueger-FocusGroupInterviews.pdf>

- Krueger, R. A., & Casey, M. A. (2015). *Focus groups: A practical guide for applied research* (5.^a ed.). New Delhi: Sage.
- Kumar, V. V., & Metha, M. (2011). Gaining adaptative orientation through spiritual and emotional intelligence. In A. K. Chaulan & S. S. Nathawat (Eds.), *New facets positivism* (pp. 281-301). New Delhi: Macmillan.
- Kwilecki, S. (2000). Spiritual intelligence as a theory of individual religion: A case application. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 35- 46.
- Larrauri, B. G. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor: Porque la vida con buen humor merece la pena*. Madrid: Pirámide.
- Layard, R. (2006). *Happiness: Lessons from a new science*. London: Penguin.
- Le Boterf, G. (2004). *Construire les compétences individuelles et collectives*. Paris: Éditions d'Organization.
- Leeuwen, R. (2008). *Towards nursing competencies in spiritual care*. Groningen: University of Groningen, Netherlands. Recuperado em 15 de maio de 2016 de http://www.gh.nl/~media/Files/Onderzoek/ZS/Publicaties/080101_Towards%20nursing.ashx
- Leite, C. (2013). Currículo, didática e formação de professores: Algumas ideias conclusivas. In M. R. N. Oliveira & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo didática e formação de professores* (pp. 193-207). Campinas, SP: Papirus.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2015). Transformational leadership. In B. Davis (Ed.), *The essentials of school leadership* (2.^a ed., pp. 37-52). London: Sage.
- Leithwood, K., & Louis, K. S. (2011). *Linking leadership to student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lennick, D., & Kiel, F. (2009). *Inteligência moral*. Lisboa: Presença. (Trabalho original em inglês publicado em 2005)
- Libâneo, J. C. (2013). Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil. In M. R. N. Oliveira & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 131-166). Campinas, SP: Papirus.
- Lieberman, A., & Miller, L. (2004). *Teacher leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Lima, J. A. (2013). Para uma análise de conteúdo mais fiável. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 47(1), 7-29.
- Lima, J. A., & Fialho, A. (2015). Colaboração entre professores e percepções da eficácia da escola e da dificuldade do trabalho docente. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 49(2), 27-53.
- Lingley, A. (2013). *Seeing crucibles: Legitimizing spiritual development in the middle grades through critical historiography*. Tese de doutoramento inédita, Portland State University, Portland, OR, USA.

- Linley, P. A., Maltby, J., Wood, A. M., Joseph, S., Harrington, S., Peterson, C., et al. (2007). Character strengths in the United Kingdom: The VIA inventory strengths. *Personality and Individual Differences*, 43, 341-351.
- Linley, P. A., Wiliars, J., & Biswas-Diener, R. (2010). *The strengths book*. Coventry, Uk: CAPP Press.
- Liveland Colombo, J., & Östlund, C. (2015). *Leadership intelligence in managers and leaders in private companies: A focus on spiritual intelligence*. Recuperado em 14 de junho de 2016 de <http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:788311/FULLTEXT01.pdf>
- Llinas, R., & Robbary, U. (1993). Coherent 40Hz: Oscillation characterizes dream states in humans. *Proceedings national of sciences*, 90, 2078-2081.
- Loe, R. (2013). *Relational schools project proposal*. Cambridge university, UK. Recuperado em 11 de junho de 2016 de <http://www.relationalresearch.org/Web/>
- Lopes, A. (2004). Motivação e mal-estar docente. In A. Adão & E. Martins (Eds.), *Os professores: Identidades (re)construídas* (pp. 93-108). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Lopes, M. P., & Nascimento, G. J. (2014). Liderança. In P. J. Palma, M. P. Lopes & J. Bancaleiro (Eds.), *Psicologia para não psicólogos. A gestão à luz da psicologia* (pp. 11-33). Lisboa: Editora RH.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2003). *Handbook of positive psychology assessment*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Lopez, S. J., & Snyder, C. R. (Eds.). (2009). *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed.). New York: Oxford University Press.
- Losada, M. (1999). The complex dynamics of high performance teams. *Mathematical and Computer Modeling*, 30(9-10), 179-192.
- Lucas, N., & Goodman, F. R. (2015). Well-being, leadership, and positive organizational scholarship: A case study of project-based learning in higher education. *Journal of Leadership Education*, 14(4), 138-152. doi: 1012806/V14/I4/T2
- Lück, H. (2010). *Liderança em gestão escolar* (6.^a ed.). Petrópolis: Vozes.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (2009). Positive workplaces. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 579-588). New York: Oxford University Press.
- Lyubomirsky, S. (2001). Why are some people happier than others? The role of cognitive and motivational processes in well-being. *American Psychologist*, 56, 239-249.
- Lyubomirsky, S. (2011). *Como ser feliz. A receita científica para a felicidade*. Lisboa: Pergaminho. (Trabalho original em inglês publicado em 2008)
- Lyubomirsky, S., & Lepper, H. S. (1999). A measure of subjective happiness: Preliminary reliability and construct validation. *Social Indicators Research*, 46, 137-155.
- Lyubomirsky, S., Sheldon, K. M., & Schkade, D. (2005). Pursuing happiness: The architecture of sustainable change. *Review of General Psychology*, 9, 111-131.

- Machado, M. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Farhangmehr, M., & Gouveia, O. (2011). Uma análise da satisfação e da motivação dos docentes no ensino superior português. *Revista Lusófona de Educação*, 17, 167-181.
- Machado, R. M. M. (2014). *Espiritualidade no local de trabalho: Da liderança ao empenhamento na cybermap, lda*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade dos Açores, Departamento de Economia e Gestão, Ponta Delgada, Açores.
- Machado, W. L., & Bandeira, D. R. (2012). Bem-estar psicológico: Definição, avaliação e princípios correlatos. *Estudos de Psicologia*, 29(4), 587-595.
- Machado, W. L., Bandeira, D. R., & Pawlowski, J. (2013). Validação da psychological well-being scale em uma amostra de estudantes universitários. *Avaliação Psicológica* 12(2), 263-272.
- MacHovec, F. J. (2002). *Spiritual intelligence: The behavioral sciences and the humanities*. Lewiston, New York: The Edwin Mullen Press.
- Madhusudan, V., & Nagalingappa, G. (2012). Spiritual intelligence: A change management study. *International Journal of Research in Computer Application & Management*, 2(4), 56-59.
- Maharishi Mahesh Yogi (1963). *Science of being and art of living: Transcendental meditation*. Fairfield, Iowa, USA: Maharishi University of Management Press.
- Mahasneh, M. A., Shammout, N. A., Alkhazaleh, Z. M., Al-Alwan, A. F., & Abu-Eita, J. D. (2015). The relationship between spiritual intelligence and personality traits among jordanian university students. *Psychology Research and Behavior Management*, 8, 89-97. doi: org/10.2147/PRBM.S76352
- Mahmood, A., Arshad, M. A., Ahmed, A., Akhtar, S., & Rafique, Z. (2015). Establishing linkages between intelligence, emotional and spiritual quotient on employees performance in government sector of Pakistan. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 6(6), 553-560.
- Mahmoodi-Shahrehabaki, M. (2015). Associations between language learners' spiritual intelligence, foreign language attitude and achievement motivation: A structural equation approach. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education*, 4(1), 38-54.
- Manghrani, N. (2011). Spiritual quotient (SQit): An assessment tool. *Journal of Psychosocial Research*, 6(1), 41-51.
- Marchant, J. (2016). *Cura. Como a mente pode curar o corpo. Uma viagem científica*. Lisboa: Lua de Papel. (Trabalho original em inglês publicado em 2016)
- Marchão, A. J. (2016). Ativar a construção do pensamento crítico desde o jardim-de-infância. *Revista Lusófona de Educação*, 32, 47-58.
- Maria, H. (2013). *Mother's spiritual intelligence, parenting quality, and student's creativity*. Dissertação de mestrado inédita, Bogor Agricultural University, Institut Pertanian Bogor, Bogor, Indonesia.
- Marôco, J. (2011). *Análise estatística com SPSS statistics* (5.^a ed.). Pero Pinheiro: ReportNumber.

- Marques, J., Dhiman, S., & King, R. (Eds.). (2009). *The workplace and spirituality. New perspectives on research and practice*. Woodstock, Vermont, USA: Sky Light Paths.
- Martinez, L. F., & Ferreira, A. I. (2010). *Análise de dados com SPSS* (3.^a ed.). Lisboa: Escolar Editora.
- Martins, C. (2010). *Liderazgo transformacional y género en organizaciones militares*. Tese de doutoramento inédita, Universidad Complutense de Madrid, Facultad de Psicología, Departamento de Psicología Social, Madrid.
- Marujo, H. A. (2010). Aplicações práticas da psicologia positiva em contexto escolar: Convite ao hibridismo empírico-conceptual. In J. Ferreira (Ed.), *A intervenção psicológica em problemas de educação e de desenvolvimento humano* (pp. 157-174). Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2004). *Optimismo e esperança na educação: Fontes inspiradoras para uma escola criativa*. Lisboa: Presença
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2008). Programa VIP: Hacia una psicologia positiva aplicada. In C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (pp. 311-336). Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2010). Psicologia comunitária positiva: Um exemplo de integração paradigmática com populações de pobreza. *Análise Psicológica*, 28(3), 577-525.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2011). Investigação transformativa e apreciativa em psicologia positiva: Um elogio à subjetividade na contemporaneidade. *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 1(1), 5-21.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (Eds.). (2013a). *Positive nations and communities: Collective, qualitative and cultural-sensitive processes in positive psychology*. Dordrecht: Springer.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2013b). Das consequências psicológicas do terramoto de 1755 em Lisboa a uma abordagem psico-histórica positiva e integradora. *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3(2), 247-266.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2014a). Felicitas publica and community well-being: Nourishing goods through dialogic conversations between deprived and privileged populations. *Journal of Psychology in Africa*, 24(1), 161-181.
- Marujo, H. A., & Neto, L. M. (2014b). Felicidade e emoções positivas. In P. J. Palma, M. P. Lopes & J. Bancaleiro (Eds.), *Psicologia para não psicólogos. A gestão à luz da psicologia* (pp. 81-107). Lisboa: Editora RH.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Balancho, L. S. F. (2013). Emergência, desenvolvimento e desafios da psicologia positiva: Da experiência subjetiva à mudança social. *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3(2), 179-201.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 115-136.

- Masadeh, M. A. (2012). Focus group: Reviews and practices. *International Journal of Applied Science and Technology*, 2(10), 63-68.
- Maslow, A. (1968). *Toward a psychology of being* (2.^a ed). New York: Van Nostrand.
- Masten, A. S., & Reed, M. G. (2002). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 74-88). New York: Oxford University Press.
- Masten, A. S., Cutuli, J. J., Herbers, J., & Reed, M. G. (2009). Resilience in development. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 117-132). New York: Oxford University Press.
- Mata, L., Peixoto, F., Monteiro, V., Sanches, C., & Pereira, M. (2015). Emoções em contexto académico: Relações com clima de sala de aula, autoconceito e resultados escolares. *Análise Psicológica*, 33(4), 407-424. doi: 10.14417/ap.1050
- Mateus, C. (2016). *Programa de estimulação em neuroeducação, nível I e nível II*. Viseu: Psicosoma.
- Matthews, W. C. (2012). *Spirituality as a component of transformational leadership among selected North Carolina community college presidents*. Tese de doutoramento inédita, Appalachian State University, Reich College of Education, Boone, NC, USA.
- Maximo, S. I. (2007). *The constructs of spiritual intelligence, its correlates with stress management and variation across selected variables*. Tese de doutoramento inédita, Saint Louis University, School of Accountancy and Business Management, Baguio City, Philippines.
- Mayer, J. D. (2000). Spiritual intelligence or spiritual consciousness? *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 47-56.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442.
- Mayer, J. D., Caruso, D., Salovey, P., & Sitarenios, G. (2001). Emotional intelligence as standard intelligence. *Emotion*, 1(3), 232-242.
- McCullough, M. E., Root, L. M., Tabak, B. A., & Witvliet, C. O. (2009). Forgiveness. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 427-436). New York: Oxford University Press.
- Medeiros, C., Ferreira, J., & Medeiros, T. (2014). Inteligência espiritual e sentido de vida na idade adulta avançada. In T. Medeiros, C. Ribeiro, B. Miúdo & A. Fialho (Eds.), *Envelhecer e conviver* (pp. 129-145). Ponta Delgada, Açores: Letras Lavadas.
- Melo, M., & Veiga, F. H. (2013). Aprendizagem: Perspetivas socioconstrutivistas. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação* (pp. 263-296). Lisboa: Climepsi.
- Mendes, J. M. G. (2012). *A dimensão espiritual do ser humano: O diagnóstico de angústia espiritual e a intervenção de enfermagem*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Porto.

- Mertens, D. M. (2005). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative and mixed methods* (2.^a ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miguel, J. P., Silva, J. T., & Machado, T. S. (2015). Inventário de inteligência espiritual de King: Estudo psicométrico da versão portuguesa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra*(10), 055-059. Recuperado em 8 de janeiro de 2016 de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/338/pdf_264. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.338
- Mishra, M., & Gupta, S. (2013). A study of teacher efficacy of male and female school teachers in reference to their spiritual intelligence. *Golden Research Thoughts*, 2(9), 1-4.
- Moallemi, S., Raghibi, M., & Dargi, S. Z. (2010). Comparison of spiritual intelligence and mental health in addicts and normal individuals. *Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences and Health Services*, 18(3), 234-242.
- Moghaddampoura, J., & Karimianb, M. V. (2013). A study on impact of workplace spirituality on customer-oriented organizational citizenship behavior by considering the role of spiritual intelligence: A case study of an insurance company. *Management Science Letters*, 3, 1633-1648.
- Mohammadi, A., & Motlagh, Z. K. (2016). Comparison of dysfunctional attitudes and spiritual intelligence in normal individuals and addicts: Addiction treatment center of Assalouyeh. *Journal of Chemical and Pharmaceutical Research*, 8(1), 196-199.
- Moleiro, C., Pinto, N., & Freire, J. (2013). Effects of age on spiritual well-being and homonegativity: Religious identity and practices among LGB persons in Portugal. *Journal of Religion, Spirituality & Aging*, 25(2), 93-111. doi: 10.1080/15528030.2012.741561
- Monteiro, D., Mascarenhas, P., & Rabot, J. M. (2016). A luz da espiritualidade na cultura pós-moderna. In M. Oliveira & S. Pinto (Eds.), *Atas do congresso internacional comunicação e luz* (pp. 58-72). Braga: CECS.
- Monteiro, S., Almeida, L. S., Cruz, J. F. A., & Vasconcelos, R. M. (2010). Percepções de alunos de excelência relativamente ao papel dos professores. *Revista Portuguesa de Educação*, 23(2), 123-238.
- Monteiro, S., Tavares, J., & Pereira, A. (2012). Adaptação portuguesa da escala de medida de manifestação de bem-estar psicológico com estudantes universitários: EMMBEP. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 13(1), 66-77.
- Moosapour, S., Feizi, M., & Alipour, H. (2013). Spiritual intelligence relationship with organizational citizenship behavior of high school teachers in Germi city. *Journal of Business Management & Social Sciences Research*, 2(10), 72-75.
- Mora, S. R. M. (2012). *Fortalezas de carácter y resiliencia en estudiantes de medicina de la universidad de los Andes, Mérida, Venezuela*. Tese de doutoramento inédita, Universidad Autónoma de Madrid, Facultad de Medicina, Departamento de Psiquiatría, Madrid.

- Morgan, D. L. (1996). Focus group. *Annual Review Sociology*, 22, 129-152.
- Morgan, H. (1996). An analysis of Gardner's theory of multiple intelligence. *Roeper Review*, 18(4), 263-269.
- Moura, O., & Costa, C. (2016). Teacher interpersonal self-efficacy scale: Estudo de adaptação e validação da versão portuguesa. *Análise Psicológica*, 34(1), 87-99.
- Mozzato, A. R., & Grzybovski, D. (2011). Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: Potencial e desafios. *Revista de Administração Contemporânea*, 15(4), 731-747.
- Munoz, A. R., Salsman, J. M., Stein, K. D., & Cella D. (2015). Reference values of the functional assessment of chronic illness therapy-spiritual well-being: A report from the american cancer society's studies of cancer survivors. *Cancer*, 121(11), 1838-1844. doi: 10.1002/cncr.29286
- Musavimoghadam, S. R., Asilvand, S., & Kamarkhani, M. M. (2015). Examine the role of religious orientation and spiritual intelligence mothers on adolescent mental health. Case study: Secondary school students ILAM. *Journal UMP Social Sciences and Technology Management*, 3(2), 590-593.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2002). The concept of flow. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 89-105). New York: Oxford University Press.
- Nakamura, J., & Csikszentmihalyi, M. (2009). Flow theory and research. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 195-206). New York: Oxford University Press.
- Nasel, D. D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional christianity and new age/individualistic spirituality*. Tese de doutoramento inédita, The University of South Australia, Divison of Education, Arts and Social Sciences, Salisburia, Adelaide, Australia.
- Nasir, S., & Feroz, I. (2014, fevereiro). *Spiritual intelligent among sports and non sports students*. Comunicação apresentada no International Indian Psychological Science Congress, Chandigarh University, Punjab, Abstract.
- Natal, A. P., & Alves, M. G. (2016). Políticas de aprendizagem ao longo da vida em Portugal: Controvérsias na esfera pública em torno da iniciativa novas oportunidades (2005-2013). *Revista Portuguesa de Educação*, 29(1), 121-153. doi: 10.21814/rpe.7434
- Nazan, F. (2014). Gender difference on spiritual intelligence among adolescents. *Indian Journal of Applied Research*, 4(11), 423-425.
- Neal, J. (1997). Spirituality in management education. *Journal of Management Education*, 21, 121-139.
- Neal, J. (2005). Spirituality in the workplace: An emerging phenomenon. *Studies in Spirituality*, 15(1), 267-282.

- Neri de Souza, F., Neri de Souza, D., & Moreira, A. (2016). Diversidade de contextos e dados: Corpus latente na internet. Um desafio para os métodos mistos. *Internet Latent Corpus Journal* 6(1), 2-6. Recuperado em 3 de dezembro de 2016 de <http://revistas.u.a.pt/index.php/ilcj/index>
- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2007). Propostas estratégicas da psicologia positiva para a prevenção e regulação do stress. *Análise Psicológica*, 25(4), 583-593.
- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2010). *Optimismo e inteligência emocional. Guia para educadores e líderes* (4.^a ed.). Lisboa: Presença.
- Neto, L. M., & Marujo, H. A. (2013). Positive community psychology and positive community development: Research and intervention as transformative-appreciative actions. In H. A. Marujo & L. M. Neto (Eds.), *Positive nations and communities: Collective, qualitative and cultural-sensitive processes in positive psychology* (pp. 209-230). Dordrecht: Springer.
- Neto, L. M., Marujo, H. A., & Perloiro, M. F. (2011). *Educar para o optimismo* (19.^a ed.). Lisboa: Presença. (1.^a ed., 1999)
- Neves, M. L., Jordão, F., Cunha, M. P., Vieira, D. A., & Coimbra, J. L. (2016). Estudo de adaptação e validação de uma escala de percepção de liderança ética para líderes portugueses. *Análise Psicológica*, 34(2), 165-176. doi: 10.14417/ap.1028
- Nieto Gil, J. M. (2011). *Neurodidáctica. Aportaciones de las neurociências al aprendizaje y la enseñanza*. Madrid: Editorial CCS.
- Nieto Gil, J. M. (2015). *O professor em stress*. Lisboa: Bookout. (Trabalho original em espanhol publicado em 2008)
- Newberg, A. B., & Iversen, J. (2003). The neural basis of the complex mental task of meditation: Neurotransmitter and neurochemical considerations. *Medical Hypotheses*, 61, 282-291.
- Noble, K. (2001). *Riding the windhorse: Spiritual intelligence and the growth of the self*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nogueira, C. M. M. (2012). *Liderança, cultura e trabalho colaborativo na escola*. Tese de doutoramento inédita, Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Santiago de Compostela.
- Novo, R. F. (2003). *Para além da eudaimonia: O bem-estar psicológico em mulheres na idade adulta avançada*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Novo, R. F. (2005). Bem-estar e psicologia. Conceitos e propostas de avaliação. *RIDEP, Revista Iberoamericana de Diagnóstico e Avaliação Psicológica*, 20(2), 183-203.
- Novo, R. F., Duarte-Silva, E., & Peralta, E. (1997). O bem-estar psicológico em adultos: Estudo das características psicométricas da versão portuguesa das escalas de C. Ryff. In M. Gonçalves, I. Ribeiro, S. Araújo, C. Machado, L. S. Almeida & M. Simões (Eds.), *Avaliação psicológica: Formas e contextos. Volume V* (pp. 313-324). Braga: APPORT/SHO.

- Nóvoa, A. (2009). Para una formación de profesores construida dentro de la profesión. *Revista de Educación*, 350, 203-218.
- Nóvoa, A. (2013). Os professores e as histórias da sua vida. In A. Nóvoa (Ed.), *Vidas de professores* (2.^a ed., pp. 11-30). Porto: Porto Editora.
- Nóvoa, A. (2014). Em busca da liberdade nas universidades: Para que serve a investigação em educação? *Revista Lusófona de Educação*, 28, 11-21.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*, 9, 33-59.
- Oishi, S. (2012). *The psychological wealth of nations: Do happy people make a happy society?* Malden, MA: Wiley-Blackwell.
- Oliveira, J., Perea, M. V., Ladera, V., & Gamito, P. (2011). Hemispheric asymmetry in recognition memory: Effects of retention level on the recognition of portuguese words. *International Journal of Psychology*, 46(2), 119-126. doi: 10.1080/00207594.2010.519770
- Oliveira, J., Perea, M. V., Ladera, V., & Gamito, P. (2013). The roles of word concreteness and cognitive load on interhemispheric processes of recognition. *Laterality: Asymmetries of Body, Brain and Cognition*, 18(2), 203-215. doi: 10.1080/1357650X.2011.649758
- Oliveira Pinto, S. (2011). *A espiritualidade e a esperança da pessoa com doença oncológica: Estudo numa população de doentes em quimioterapia*. Dissertação de mestrado inédita. Universidade do Porto, Faculdade de Medicina, Porto.
- Oliveira, M. C., & Oliveira, M. (2012). *Viver em tempos de mudança*. Lisboa: Esfera dos Livros.
- Oliveira-Formosinho, J. (2015). Do modo de aprender ao modo de colaborar: Para uma pedagogia da colaboração docente. In J. Formosinho, J. Machado & E. Mesquita (Eds.), *Formação, trabalho e aprendizagem. Tradição e inovação nas práticas docentes* (pp. 9-19). Lisboa: Sílabo.
- Oliveira-Formosinho, J., Passos, F., & Machado, I. (2016). O bem-estar das crianças, famílias e equipas educativas. In J. Formosinho, G. Monge & J. Oliveira-Formosinho (Eds.), *Transição entre ciclos educativos. Uma investigação praxeológica* (pp. 35-53). Porto: Porto Editora.
- Oman, D. (2015). Defining religion and spirituality. In R. Paloutzian & C. Park (Eds.), *Handbook of psychology of religion* (2.^a ed., pp. 23-47). New York: Guilford Press.
- Pacheco, J. A. (2013). Políticas de formação de educadores e professores em Portugal. In M. R. N. S. Oliveira & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 45-68). São Paulo: Papirus.
- Pacheco, J. A., & Marques, M. (2014). Governamentabilidade curricular: Ação dos professores em contextos de avaliação externa. In M. R. N. S. Oliveira (Ed.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 105-135). Porto: Porto Editora.

- Pacheco, J. A., & Oliveira, M. R. N. S. (2013). Os campos do currículo e da didática. In M. R. N. S. Oliveira & J. A. Pacheco (Eds.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 21-44). São Paulo: Papirus.
- Pais-Ribeiro, J. L. (2010). *Investigação e avaliação em psicologia da saúde* (2.^a ed.). Lisboa: Placebo.
- Palmer, E. (2016). Four predictions for student's tomorrow. *Educational Leadership*, 73(6), 18-22.
- Paloutzian, R. F., & Ellison, C. W. (1982). Loneliness, spiritual well-being and the quality of life. In L. A. Peplau & D. Perlman (Eds.), *Loneliness, a sourcebook of current theory: Research and therapy* (pp. 224-237). New York: Wiley.
- Paloutzian, R., & Park, C. (2015). Recent progress and core issues in science of psychology of religion and spirituality. In R. Paloutzian & C. Park (Eds.), *Handbook of psychology of religion* (2.^a ed., pp. 3-22). New York: Guilford Press.
- Parente, C., Vieira, F., Santos, P., Pinheiro, C., & Flores, M. A. (2014). A condição docente e o exercício da liderança: Perspetivas dos professores. In M. A. Flores (Ed.), *Profissionalismo e liderança dos professores* (pp. 101-156). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pargament, K., & Mahoney, A. (2009). Spirituality: The search of the sacred. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 611-620). New York: Oxford University Press.
- Pargament, K., Mahoney, A., Exline, J., Jones, J., & Shafranske, E. (2013). Envisioning an integrative paradigm for the psychology of religion and spirituality. In K. Pargament, J. Exline & J. Jones (Eds.), *APA handbook of psychology, religion and spirituality: Volume 1* (pp. 3-19). Washington: American Psychological Association.
- Parreira, M. (2010). *Liderança. A fórmula multiplex*. Lisboa: Sílabo.
- Passegi, M., Nascimento, G., & Oliveira, R. (2016). As narrativas autobiográficas como fonte e método de pesquisa qualitativa em educação. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 111-125.
- Patton, M. (2002). *Qualitative evaluation and evaluation methods* (3.^a ed.) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Paula, E., & Pereira, H. (2016). Educação e psicologia nas representações de professores: Critérios para a pesquisa qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 67-79.
- Pawelski, J. O., & Moores, D. J. (2014). What is the eudaimonic turn? And the well-being in literary studies? In J. O. Pawelski & D. J. Moores (Eds.), *The eudaimonic turn: Well-being in literary studies* (pp. 1-64). London: The Rowman Littlefield.
- Pedro, N., & Peixoto, F. (2006). Satisfação profissional e auto-estima em professores dos 2.^o e 3.^o ciclos do ensino básico. *Análise Psicológica*, 36(2), 247-262.

- Peer-Reviewed Research (2015). *On the benefits of the Maharishi's vedic technologies of consciousness. Transcendental meditation*. Recuperado em 10 de junho de 2016 de <http://www.globalgoodnews.com/research.html>
- Pereira, A., Marques, M., Simões, S., & Cunha, M. (2016). Relação entre a inteligência espiritual e a saúde mental e física em idosos. *Revista Portuguesa de Investigação Comportamental e Social*, 2(1), 38-52.
- Pérez, J. F. B. (2014). *Coaching para docentes. Motivar para o sucesso*. Porto: Porto Editora.
- Pérez, J. F. B. (2016). *Ferramentas de coaching educativo*. Porto: Porto Editora.
- Perrenoud, P. (2001). *Novas competências profissionais para ensinar*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em francês publicado em 1999)
- Perrenoud, P. (2008). *A prática reflexiva no ofício de professor*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em francês publicado em 2001)
- Persinger, M. A. (1983). Religious and mystical experiences as artifacts of temporal lobe function: A general hypothesis. *Perceptual and Motor Skills*, 57, 1255-1262.
- Persinger, M. A. (1987). *Neuropsychological basis of God beliefs*. New York: Praeger.
- Peterman A. H., Fitchett, G., Brady, M. J., Hernandez, L., & Cella, D. (2002). Measuring spiritual well-being in people with cancer: The functional assessment of chronic illness therapy. Spiritual well-being scale (FACIT-Sp). *Annals of Behavioral Medicine*, 24(1), 49-58.
- Peterson, C., & Park, N. (2009). Classifying and measuring strengths of character. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 25-34). New York: Oxford University Press.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. New York/Washington, DC: Oxford University Press/American Psychological Association.
- Peterson, C., Park, N., Hall, N., & Seligman, M. E. P. (2009). Zest and work. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 161-172.
- Piaget, J. (1967). *O raciocínio na criança*. Rio de Janeiro: Record Cultural. (Trabalho original em francês publicado em 1942)
- Piaget, J., & Inhelder, B. (1979). *A psicologia da criança: Do nascimento à adolescência*. Lisboa: Moraes. (Trabalho original em francês publicado em 1966)
- Picado, L. (2009). *Ser professor: Do mal-estar ao bem-estar docente*. Psicologia.com.pt O Portal dos Psicólogos. Recuperado em 23 de maio de 2016 de <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0474.pdf>
- Piedmont, R. (1999). Does spirituality represent the sixth factor of personality? Spiritual transcendence and the five factor model. *Journal of Personality*, 67(6), 985-1013.

- Pinheiro, J. (2014). O(s) sentido(s) da liderança. *Lideranças curriculares intermédias. Elo*, 21, 57-64.
- Pinto, A. M. (2000). *Burnout profissional em professores portugueses: Representações sociais, incidências e preditores*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Lisboa.
- Pinto, E. B. (2009). Espiritualidade e religiosidade: Articulações. *Rever, Revista de Estudos e Religião*, 12, 68-83.
- Pinto, C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2010). Avaliação da espiritualidade dos sobreviventes de cancro: Implicações na qualidade de vida. *Revista Portuguesa de Saúde Pública*, 28(1), 49-56.
- Pires, M. C. (2015). *Ética e cidadania. Um diálogo com Adela Cortina*. Lisboa: Colibri.
- Pocinho, M., & Perestrelo, C. X. (2011). Um ensaio sobre burnout, engagement e estratégias de coping na profissão docente. *Educação e Pesquisa* 37(3), 513-528.
- Pocinho, M., & Rodrigues, S. (2011). Linguagem e inteligência: Qual a sua influência na aprendizagem? *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, 56(2), 1-8.
- Pocinho, M., Almeida, S. L., Ramos, M. C., Correia, V., Rodrigues, P., & Correia, A. (2007). Atribuições causais para o bom e fraco desempenho escolar: Estudo com alunos do 3.º ciclo do ensino básico. *Psicologia, Educação e Cultura*, 11(2), 343-356.
- Poekert, P. E. (2012). Teacher leadership and professional development: Examining links between two concepts central to school improvement. *Professional Development in Education*, 38(2), 169-188.
- Pombal, B. M., Lopes, C. M., & Barreira, N. A. (2008). *A importância da recolha de dados na avaliação de serviços de documentação e informação*. Relatório preparado para os Serviços de Documentação e Informação. Porto: Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto. Recuperado em 23 de maio de 2016 de https://sigarra.up.pt/feup/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=173685
- Pont, B., Nusche, D., & Moornam, H. (2008). *Improving school leadership: Volume 1*. Paris: OECD.
- Portal, L. L. F. (2007). Educação para a inteireza: Um (re)descobrir-se [Número especial]. *Educação*, 30, 285-296.
- Portal, L. L. F. (2008). O professor e o despertar de sua espiritualidade. In D. Enricone (Ed.), *Ser professor* (6.ª ed., pp. 79-89). Porto Alegre: EdPUCRS.
- Portal, L. L. F., & Andrade, I. C. F. (2012). *A inteireza do ser: Uma perspectiva da autoformação dos professores*. Comunicação apresentada no IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. Recuperado em 4 de julho de 2016 de <http://www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1133/451>

- Portal, L. L. F., Goulart, E. R., Bermudez, M. G., Chagas, C. V., Vieira, C. R., Ross, C. T., et al. (2006). Inteligência espiritual ampliada e prática docente bem-sucedida: Uma tessitura que revela outros caminhos para a educação. *Unirevista*, 1(2), 1-12.
- Portela, L. (2013). *Ser espiritual. Da evidência à ciência*. Lisboa: Gradiva.
- Prensky, M. (2001a). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-7. Recuperado em 20 de junho de 2016 de <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>
- Prensky, M. (2001b). Digital natives, digital immigrants, Part II. Do they really think differently? *On the Horizon*, 9(6), 2-9. Recuperado em 20 de junho de 2016 de <https://edorigami.wikispaces.com/file/view/prensky+digital+natives+and +immigrants +2.pdf>
- Primo, J., & Mateus, D. (2014). *Normas para a elaboração e apresentação de teses de doutoramento*. Lisboa: Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.
- Punia, B. K., & Yadav, P. (2015). Predictive estimates of employees' intelligence at workplace with special reference to emotional and spiritual intelligence. *BIJIT – BVICAM's International Journal of Information Technology*, 7(1), 845-852.
- Pury, C. L. S., & Lopez, S. J. (2009). Courage. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 375-382). New York: Oxford University Press.
- Quaresma, J. B. V. (2014). *O descontentamento e o desgaste profissional em professores dos ensinos básico e secundário*. Porto: Afrontamento.
- Queiroga, S. (2013). *Saúde, espiritualidade e sentido: Produção de cuidados em contexto hospitalar*. Tese de doutoramento inédita, ISCTE-IUL, Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa, Instituto Universitário de Lisboa, Escola de Sociologia e Políticas Públicas, Lisboa.
- Queirós, M. (2014). *Inteligência emocional. Aprenda a ser feliz*. Porto: Porto Editora.
- Quintas, H., Borges, M. L., Amado, N., & Vieira, L. S. (2015). Práticas de colaboração entre o ensino superior e o projeto teip: Reflexões sobre um campo frutífero para a formação dos professores dos vários níveis de ensino. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente, projetos, políticas e práticas, volume 3* (pp. 163-176). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais* (3.^a ed.). Lisboa: Gradiva. (Trabalho original em francês publicado em 1995)
- Raelin, J. A. (2016). Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 12, 131-158. doi: 10.1177/1742715014558076
- Ramachandran, V. S., & Blakeslee, S. (2010). *Fantasmas no cérebro*. Rio de Janeiro: Record. (Trabalho original em inglês publicado em 1998)

- Rand, K. L., & Cheavens, J. S. (2009). Hope theory. In S. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 323-334). New York: Oxford University Press.
- Rani, A. A., Abidin, I., & Hamid, M. R. (2013). The impact of spiritual intelligence on work performance: Case studies in government hospitals of east coast of Malaysia. *The Macrotheme Review*, 2(3), 12-17.
- Rapheal, J., & Paul, V. (2013). Spiritual correlates of psychological well-being. *Indian Streams Research Journal*, 3(7), 1-7.
- Ravitch, D. (2011). *Vida e morte do grande sistema escolar americano. Como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação*. Porto Alegre: Sulina. (Trabalho original em inglês publicado em 2010)
- Razavi, T. K., Shaterchi, M. S., Sorbi, M. S., & Baghaeipour, L. (2015). The relationship of spiritual intelligence with hope and comparison between cancerous patients with non-patients. *Trends in Life Sciences*, 4(3), 2319-2331.
- Rego, A. (1998). *Liderança nas organizações: Teoria e prática*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2007). *A essência da liderança* (3.^a ed.). Lisboa: RH.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2011). *Liderança, a virtude está no meio*. Lisboa: Actual.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2013). *Liderança positiva* (3.^a ed. revista e atualizada). Lisboa: Sílabo.
- Rego, A., & Cunha, M. P. (2016). *Que líder sou eu? Manual de apoio ao desenvolvimento de competências de liderança*. Lisboa: Sílabo.
- Rego, A., Cunha, M. P., & Clegg, S. (2012). *Virtues in leaders: Contemporary challenge for global managers*. Oxford: Oxford University Press.
- Rego, A., Souto, S., & Cunha, M. P. (2007). Espiritualidade nas organizações: Positividade e desempenho. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 13(1), 7-36.
- Reiner, S. M., & Dobmeier, R. A. (2014). Counselor preparation and the association for spiritual, ethical, and religious values in counseling competencies: An exploratory study. *Counseling and Values*, 59(2), 192-207. doi: 10.1002/j.2161-007X.2014.00051.x
- Renaud, M. (2008). Do espírito à espiritualidade. In J. Biscaia, I. Renaud & M. Renaud (Eds.), *A que pais têm os filhos direito: Tempos de vida* (pp. 153-168). Coimbra: Gráfica de Coimbra.
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. S. (2011). Aulas felices. *Amazônica*, 6(1), 62-87.
- Rey, R. A., Valero, A. P. B., Paniello, S. H., & Monge, M. S. (2012). *Programa aulas felices: Psicologia positiva aplicada a la educación* (2.^a ed.). Zaragoza. Recuperado em 25 de maio de 2016, de <https://drive.google.com/file/d/0B4oHMvW2d9FkeGxIUeg1cHpEcXc/view>

- Reza, S., & Saeid, E. (2016). Study the effects of emotional and spiritual intelligence on job performance of employees. *Asian Journal of Research in Business Economics and Management*, 6(2), 110-120. doi: 10.5958/2249-7307.2016.00015.3
- Rezaee, M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2015). The relationship between spiritual intelligence and life-management strategies with organizational citizenship behavior of teachers. *Journal of Psychology*, 3, 23-40.
- Riaz, O. (2012). *Spirituality and transformational leadership in education*. Tese de doutoramento inédita, Florida International University, College of Education, Miami, Florida, USA.
- Ribeiro, N., Rego, A., & Cunha, M. P. (2013). *A virtude nas organizações: Fonte de progresso e sustentabilidade*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Ricardo, L. (2013). *Estilos e perfis de líderes intermédios na escola com funções de avaliação de desempenho docente*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Aberta, Departamento de Educação e Ensino à Distância, Lisboa.
- Ricardo, L. (2014). *O líder e a liderança*. Lisboa: Chiado Editora.
- Rivero, C., & Marujo, H. A. (2011). *Positivamente* (2.^a ed.). Lisboa: Esfera dos Livros.
- Rivero, C., d'Araújo, M. A., & Marujo, H. A. (2013). Moral e felicidade: Possibilidades para uma sociedade equifeliz. *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 3(2), 229-246.
- Robinson, K. (2011). *O elemento*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2009)
- Robinson, K. (2012). *Libertando o poder criativo: A chave para o crescimento pessoal e das organizações*. São Paulo: HSM Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2001)
- Robinson, K. (2013). *How to escape education's death valley* [TED Talks Education]. Recuperado em 15 de fevereiro de 2016 de http://www.ted.com/talks/ken_robinson_how_to_escape_education_s_death_valley
- Robinson, K. (2016). *Creative schools. The grassroots revolution. That's transforming education*. New York: Penguins Books.
- Robinson, V. (2011). *Student-centered leadership*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Rocha, A. P. (2013). *Dispersão da atividade docente: O poder reflexivo crítico num contexto formativo colaborativo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, Lisboa.
- Rocha, A. P. (2015). Profissional-investigador (practitioner-inquirer): Contributos para o desenvolvimento profissional. *Almadaforma*, 9, 19-23.
- Rocha, S. N., & Fleck, M. P. A. (2011). Avaliação de qualidade de vida e importância dada à espiritualidade/religiosidade/crenças pessoais (SRPB) em adultos com e sem problemas crónicos de saúde. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), 19-23.

- Rodrigues, C. I. A. (2015). *Importância da espiritualidade nas atitudes em fim de vida: Uma orientação para os processos cuidadosos*. Dissertação de mestrado inédita, Instituto Politécnico de Bragança, Escola Superior de Saúde, Bragança.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa: Padrões Culturais. (Trabalho original em inglês publicado em 1961)
- Roldão, M. C. (2014). Currículo, didáticas e formação de professores: A triangulação esquecida? In M. R. N. S. Oliveira (Ed.), *Professor: Formação, saberes e problemas* (pp. 91-104). Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2015). Produção e uso do conhecimento: Tensões e desafios na educação investigacional. In F. Neri de Souza, D. Neri de Souza & A. P. Costa (Eds.), *Investigação qualitativa: Inovação, dilemas e desafios* (pp. 15-40). Oliveira de Azeméis: Ludomedia.
- Ronthy, M. (2013). *Leadership intelligence: How to develop leadership intelligence with soul, heart and brain*. Stockholm: Liber.
- Rosenthal, N. (2011). *Transcendence. Healing and transformation through transcendental meditation*. New York: Penguin.
- Rossiter, A. (2006). *Developing spiritual intelligence. The power of you*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Rovers, M., & Kocum, L. (2010). Development a holistic model of spirituality. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 12, 2-24.
- Rutter, M. (1999). Resilience concepts and findings: Implications for family therapy. *Journal of Family Therapy*, 21, 119-144.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Annual Review of Psychology*, 52, 141-166.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), 1069-1081.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9(1), 13-39.
- Saavedra, R. A. (2016). Actuación docente y la formación de personas. Estudio de caso. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 51-65.
- Sahebalzamani, M., Farahani, H., Abasi, R., & Talebi, M. (2013). The relationship between spiritual intelligence with psychological well-being and purpose in life of nurses. *Iran Journal of Nursing Midwifery Research*, 18(1), 38-41.

- Salgado, J., & Pinto, J. C. (2016). A pessoa, a organização e a espiritualidade: Um estudo empírico em ambiente organizacional. *Gaudium Sciendi*, 10, 32-58.
- Salmabadi, M., Alirezaee, M., Sahranavard, Fandokht, O. M., & Nezhad, A. K. (2014). Relationship between high school teachers' spiritual intelligence, religious orientation, and resiliency in Sarbisheh city. *International Journal of Psychology and Behavioral Research*, 1(1), 145-154.
- Sandage, S. J., & Hill, P. C. (2001). The virtues of positive psychology: The rapprochement and challenges of an affirmative perspective. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 31(3), 241-560.
- Saunders, S. M., Miller, M. L., & Bright, M. M. (2010). Spiritually conscious psychological care. *Professional Psychology: Research and Practice*, 41, 355-362. doi: 10.1037/a0020953
- Sayadi, S., & Souleimani, A. M. (2015). The relationship between spiritual intelligence and staff job performance Velayat University. *Journal of Social Issues & Humanities*, 3(5), 12-16.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner*. New York: Basic Books.
- Schön, D. (2000). *Educando o profissional reflexivo*. Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original em inglês publicado em 1987)
- Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G., Koller, S. H., & Santos, M. A. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(4), 663-670.
- Seco, G. B. (2000). *A satisfação na actividade docente*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Coimbra.
- Seco, G. B. (2002). *A satisfação dos professores: Teorias, modelos e evidências*. Porto: Asa.
- Seco, G. B. (2005). A satisfação dos professores: Algumas implicações práticas para os modelos de desenvolvimento profissional docente. *Educação & Comunicação, Revista da Escola Superior de Educação de Leiria*, 8, 73-92.
- Seiça, A. (2011). O bem do aluno e a justiça como dimensões éticas da docência: Concepções de professores. *Revista de Educação*, 18(2), 5-29.
- Seiça, A. (2016). *Labirintos da justiça na escola. Perspetivas de alunos e professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Seixas, S. R. (2014). Da neurobiologia das relações precoces à neuroeducação. *Interacções*, 30, 44-71.
- Seligman, M. E. P. (2002). Positive psychology, positive prevention, and positive therapy. In C. R. Snyder & S. J. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 3-9). New York: Oxford University Press.

- Seligman, M. E. P. (2004). *Felicidade autêntica. Usando a psicologia positiva para a realização permanente*. Rio de Janeiro: Objetiva. (Trabalho original em inglês publicado em 2002)
- Seligman, M. E. P. (2012). *A vida que floresce. Um novo conceito visionário de felicidade e bem-estar*. Lisboa: Estrela Polar. (Trabalho original em inglês publicado em 2011)
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2001). Reply to comments. *American Psychologist*, 56(1), 89-90.
- Seligman, M. E. P., Steen, T. A., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60(5), 410-421.
- Sen, A. (1999). *Development as freedom*. Oxford: Oxford University Press.
- Sergiovanni, T. J. (2004). *Novos caminhos para a liderança escolar*. Porto: Asa. (Trabalho original em inglês publicado em 1996)
- Serra, R. A. R. G. (2013). *Vox dei. Metáfora(s) da espiritualidade*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes, Lisboa.
- Shahbakhsh, B., & Moallemi, S. (2013). Spiritual intelligence, resiliency, and withdrawal time in clients of methadone maintenance treatment. *International Journal High Risk Behaviors & Addiction*, 2(3), 132-135.
- Shakarami, M., Davarniya, R., Zahraei, K., & Hosseini, A. (2014). The predictive role of psychological capital, psychological hardiness and spiritual intelligence in students' psychological well-being. *Journal of Research & Health*, 4(4), 935-943.
- Shapiro, S. L. (2009). Meditation and positive psychology. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 601-609). New York: Oxford University Press.
- Sharma, H. (2010). *Spiritual intelligence scale*. Tese de doutoramento inédita, Punjab University, Chandigarh, India.
- Sharma, S., & Sharma, A. K. (2014). A study of spiritual intelligence among secondary school teachers in relation to socio-demographic variables. *Indian Streams Research Journal*, 4(4), 1-9.
- Siddiqui, Z. U. (2013). Effect of achievement motivation and gender on spiritual intelligence. *Educationia Confab*, 2(6), 36-42.
- Sillicks, W. J., Steven, B. A., & Cathcart, S. (2016). Religiosity and happiness: A comparison of the happiness levels between the religious and the nonreligious. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 4(1), 115-127.
- Silva, C. M. J. (2012). *Espiritualidade e religiosidade das pessoas idosas: Consequências para a saúde e bem-estar*. Tese de doutoramento inédita, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Porto.

- Silva, C. R. N. (2012). *A espiritualidade nas organizações. Um estudo empírico*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Coimbra, Faculdade de Economia, Coimbra.
- Silva, J. M. (2010). *Líderes e lideranças em escolas portuguesas*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Silva, L. M. K. (2001). Existe uma inteligência existencial/espiritual? O debate entre H. Gardner e R. Emmons. *Rever, Revista de Estudos da Religião*, 3, 47-64.
- Silva, M. R. M. (2013). *Educar nas virtudes. Programa de intervenção para alunos do 1.º ciclo do ensino básico*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015a). *Eu, professor, pergunto: Volume 1. 20 perguntas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- Silva, H. S., & Lopes, J. (2015b). *Eu, professor, pergunto: Volume 2. 18 respostas sobre necessidades e capacidades dos alunos, gestão da sala de aula e desenvolvimento profissional docente*. Lisboa: Pactor.
- Silva, I. S., Veloso, A. L., & Keating, J. B. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. *Revista Lusófona de Educação*, 26, 175-190.
- Silva, J. C., & Silva, M. M. (2015). Colaboração entre professores e autoeficácia docente: Que relações? *Revista Portuguesa de Educação*, 28(2), 87-109.
- Silver, H. F., Strong R. W., & Perini, M. J. (2010). *Inteligências múltiplas. Estilos de aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (Trabalho original em inglês publicado em 2000)
- Simões, P. J. (2010). *Envelhecer bem: Um estudo sobre qualidade de vida e espiritualidade*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Aveiro, Secção Autónoma de Ciências da Saúde, Aveiro.
- Simonton, D. K. (2009). Creativity. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.ª ed., pp. 261-270). New York: Oxford University Press.
- Sineta, M. (2000). *Spiritual intelligence. What we can learn from the early awakening child*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Singer, W. (1999). Neurobiology: Striving for coherence. *Nature*, 397, 391-393.
- Sisk, D. A., & Torrance, E. P. (2001). *Spiritual intelligence: Developing higher consciousness*. Buffalo, New York: Creative Education Foundation.
- Smartt, M. (2014). *The relationship of spiritual intelligence to achievement of secondary students*. Tese de doutoramento inédita, Liberty University, Lynchburg, VA, USA.
- Smith, L. C. (2007). Conceptualizing spirituality and religion: Where we've come from, where we are, and where we are going. *Journal of Pastoral Counseling*, 42, 4-21.
- Snyder, C. R. (1994). *The psychology of the hope: You can get there from here*. New York: Free Press.

- Soares, V. C. (2016). *Exercite o seu cérebro*. Lisboa: Manuscrito.
- Socci, V. (2006). Religiosidade e o adulto idoso. In G. P. Witter (Ed.), *Envelhecimento: Referenciais teóricos e pesquisas* (pp. 114-126). Campinas: Alínea.
- Sokhandani, M., Mohammadalipoor, Z., Jobaneh, R. G., & Nejatinejad, N. (2016). Role of spiritual intelligence in defensive styles of nursing students. *International Journal of Interdisciplinary Studies and Research*, 6(4), 73-82.
- Solaimani, Y. M., Mohamadnia, M., Keavanloo, F., & Seyedahmadi, M. (2013). Comparing the spiritual intelligence of athlete and non-athlete university students. *International Journal of Basic Sciences & Applied Research*, 2(8), 775-778.
- Solomon, R. (2003). *Espiritualidade para céticos*. Rio de Janeiro: Civilização. (Trabalho original em inglês publicado em 2002)
- Sood, S., Bakhshi, A., & Gupta, R. (2012). Relationship between personality traits, spiritual intelligence and well being in university students. *Journal of Education and Practice*, 3(10), 55-59.
- Sotelo, A., & Arvelo, M. (2016). Proceso participativo para la evaluación y mejora del desempeño estudiantil. *Revista Lusófona de Educação*, 33, 143-159.
- Sousa, J. C. M. (2012). *Formação contínua de professores: Modelos, políticas e percursos*. Fafe: Labirinto.
- Sousa, F., Alonso, L., & Roldão, M. C. (Eds.). (2013). *Investigação para um currículo relevante*. Coimbra: Almedina.
- Sousa, M., & Dierendonck, D. (2016). Servant leadership and the effect of the interaction between humility, action, and hierarchical power on follower engagement. *Journal of Business Ethics*, 133(1), 25-38. doi: 10.1007/s10551-015-2725-y
- Sousa, O. C., & Conceição, C. (2012). Ser professor hoje. O que pensam os professores das suas competências. *Revista Lusófona de Educação*, 20, 81-89.
- Souza, G. (2016). *A vivência da espiritualidade religiosa como fator de resiliência face ao isolamento social de pessoas idosas*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa
- Souza, S., De Souza, F. M. T., Barbosa, S. C., Lopes, I. R. S., & Fernandes, D. G. (2016). Síndrome de burnout e valores humanos em professores da rede pública estadual da cidade de João Pessoa: Um estudo correlacional. *Análise Psicológica*, 34(2), 119-131. doi: 10.14417/ap.910
- Sozo, M. L. M. (2014). *Educação e espiritualidade. Um estudo de caso ressignificando lideranças*. Tese de doutoramento inédita, Pontifícia Universidade Católica de Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, Brasil.
- Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational Forum*, 69, 143-150.

- Srinivasan, P., & Selvi, K. (2016). Organizational commitment of higher secondary school teachers. *American Journal of Educational Research*, 4(5), 404-407. doi: 10.12691/education-4-5-7
- Srivastava, P. S. (2014). Interaction effect of sex, achievement-motivation, and emotional intelligence on spiritual intelligence of pupil-teachers. *Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies*, 15(2), 2286-2306.
- Stake, R. E. (2009). *A arte de investigação em estudos de caso* (2.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1995)
- Steger, M. F. (2009). Meaning in life. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 679-688). New York: Oxford University Press.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. (1988). *The triarchic mind: A new theory of human intelligence*. New York: Viking.
- Sternberg, R. J. (1997). The concept of intelligence and its role in lifelong learning and success. *American Psychologist*, 52, 1030-1037.
- Stevens, B. A. (2002). The transcendent other: Towards a conceptualization of spiritual experience as tertiary process. *Australasian Journal of Psychotherapy*, 21, 59-74.
- Stevenson, H. (2012). Teacher leadership as intellectual leadership: Creating spaces for alternative voices in the english school system. *Professional Development in Education*, 38(2), 345-360.
- Su, R., Tay, L., & Diener, E. (2014). The development and validation of the comprehensive inventory of thriving (CIT) and the brief inventory of thriving (BIT). *Applied Psychology: Health and Well-Being*, 6(3), 251-279.
- Tanon, G. (2013). *Los sujetos como protagonistas de las políticas de bienestar*. Recuperado em 25 de maio de 2016 de <http://forobienestar.jalisco.mx/sites/default/files/presentaciones/25/9-11/3-Graciela-Tonon.pdf>
- Tangney, J. P. (2009). Humility. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 483-490). New York: Oxford University Press.
- Taranu, O. (2011). *Estudo da relação entre resiliência e espiritualidade numa amostra portuguesa*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia, Lisboa.
- Taveira, M. C. (2013). Aprendizagem: Abordagens cognitivistas. In F. H. Veiga (Ed.), *Psicologia da educação* (pp. 219-262). Lisboa: Climepsi.
- Teixeira, F. (2005). O potencial libertador da espiritualidade e da experiência religiosa. In M. M. AmatuZZi (Ed.), *Psicologia e espiritualidade* (pp. 83-107). S. Paulo: Paulus.
- Teixeira, J. A. (2016). *Impacto da espiritualidade nas emoções e na resiliência*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologia, Escola de Psicologia e Ciências da Vida, Lisboa.

- Teixeira, M. (1995). *O professor e a escola*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Teixeira, T. B. (2015). *Os novos paradigmas da liderança: A importância e influência do capital espiritual na cultura organizacional das empresas de turismo. Um estudo de caso no distrito de Viana do Castelo*. Dissertação de mestrado inédita, Instituto Politécnico de Viana do Castelo, Escola Superior de Tecnologia e Gestão, Viana do Castelo.
- Teodoro, A. (2011). *A educação em tempos de globalização neoliberal. Os novos modos de regulação das políticas educacionais*. Brasília: Liber Livro.
- Teodoro, A. (2015). European and latin american higher education between mirrors. Designing possible futures. *Revista Lusófona de Educação*, 31, 11-32.
- Thangaraj, R. (2014). Impact of spiritual intelligence on organisational commitment and job satisfaction of employees in banking sector. *Research Journal of Economics & Business Studies*, 3(5), 23-31.
- The positive psychology manifesto – Akumal manifesto* (1999). Recuperado em 20 de março de 2016 de <http://www.ppc.sas.upenn.edu/akumalmanifesto.htm>
- Timperley, H., & Robertson, J. (2011). Establishing platforms for leadership and learning. In J. Robertson & H. Timperley (Eds.), *Leadership and learning* (pp. 3-13). London: Sage.
- Tisdell, E. J. (2003). *Exploring spirituality and culture in adult and higher education*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Tjeltveit, A. C. (2003). Implicit virtues, divergent goods, multiple communities explicitly addressing virtues in the behavioral sciences. *American Behavioral Scientist*, 47(4), 395-414.
- Tokuhamma-Espinosa, N. (2008). *The scientifically substantiated art of teaching: A study in the development of standards in the new academic field of neuroeducation (mind, brain, and education science)*. Tese de doutoramento inédita, Capella University, Minneapolis, Minnesota, USA.
- Tomlinson, J., Glenn, E. S., Paine, D. R., & Sandage, S. J. (2016). What is the «relational» in relational spirituality? A review of definitions and research directions. *Journal of Spirituality in Mental Health*, 18(1), 55-75.
- Toniote, P., Miranda, A., Nascimento, M., Nascimento, R., & Zimath, S. (2016). Influência das redes sociais no aprendizado. *Ecos, Estudos Contemporâneos da Subjetividade*, 6(1), 150-167.
- Torabi, M., & Javadi, S. (2013). Studying the impact of spiritual intelligence on job engagement. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 2(9), 752-756.
- Torabi, M., Moghimi, S. M., & Monavarian, A. (2013). Investigating the relation between spiritual intelligence and psychological empowerment among nurses of Faghihi hospital in 2012. *International Journal of Economy, Management and Social Sciences*, 2(8), 539-543.

- Tornstam, L. (1996), Caring for elderly. Introducing the theory of gerotranscendence as a supplementary frame of reference for the care of elderly. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 10, 144-150.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Barcelona: Plataforma.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Barcelona: Plataforma.
- Torres Santomé, J. (2011). *A desmotivação dos professores* (2.^a ed.). Mangualde: Pedago. (Trabalho original em espanhol publicado em 2006)
- Torres, L. L. (2013). Liderança singular na escola plural: As culturas da escola perante o processo de avaliação externa. *Revista Lusófona de Educação*, 23, 51-76.
- Torres, L. L., & Palhares, J. A. (2015). Cultura, liderança e resultados escolares: Uma abordagem a partir das representações dos alunos do ensino secundário. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 99-121.
- Travis, F. (2001). Autonomic and EEG patterns distinguish transcending from other experiences during transcendental meditation practice. *International Journal of Psychophysiology*, 42, 1-9.
- Travis, F. (2011) Comparison of coherence, amplitude, and eLORETA patterns during transcendental meditation and TM-Sidhi practice. *International Journal of Psychophysiology*, 81, 198-203.
- Travis, F. (2014). Transcendental experiences during meditation practice. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1307, 1-8. doi: 10.1111/nyas.12316
- Travis, F., & Parim, N. (2017). Default mode network activation and transcendental meditation practice: Focused attention or automatic self-transcending? *Brain and Cognition*, 111, 86-94. Recuperado em 2 de dezembro de 2016 de <http://dx.doi.org/10.1016/j.bandc.2016.08.009>
- Travis, F., & Shear, J. (2010). Focused attention, open monitoring and automatic self-transcending: Categories to organize meditations from vedic, buddhist and chinese traditions. *Consciousness and Cognition*, 19(4), 1110-1118.
- Tricot, A. (2015). Escola digital: De que escola estamos a falar? In V. Bedin & M. Fournier (Eds.), *Aprender* (pp. 117-125). Lisboa: Texto & Grafia. (Trabalho original em francês publicado em 2014)
- Trigo, J. R., & Costa, J. A. (2008). Liderança nas organizações educativas: A direcção por valores. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 61(16), 561-582.
- Trillo, F., Rubal, X., & Nieto, J. M. (2015). La formación docente continuada en Galicia: Políticas y perspectivas del profesorado de educación obligatoria. In M. A. Flores & F. I. Ferreira (Eds.), *Formação e trabalho docente, projetos, políticas e práticas, volume 3* (pp. 53-67). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Tucker, C. (2016). The techy teacher. Modeling lifelong learning. *Educational Leadership*, 73(6), 82-85.

- Tuckman, B. W. (2012). *Manual de investigação em educação* (4.^a ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (Trabalho original em inglês publicado em 1994)
- Uhl-Bien, M. (2006). Relational leadership theory: Exploring the social processes of leadership and organizing. *The Leadership Quarterly* 17(6), 654-676.
- Vala, J. (1986). A análise de conteúdo. In A. S. Silva & J. M. Pinto (Eds.), *Metodologia das ciências sociais* (pp. 101-128). Porto: Afrontamento.
- Valadares, J. A. (2016). *Crónicas sobre a educação. Uma análise crítica dos lugares comuns da educação em Portugal*. Casal de Cambra: Caleidoscópio.
- Valadares, J. A., & Moreira, M. A. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa. Sua fundamentação e implementação*. Coimbra: Almedina.
- Vancea, F. (2015). *The relationship between religiosity and spirituality*. Papper. Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Bucharest. Recuperado em 16 de fevereiro de 2016 de <http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-03/Psy/Psy%2003%2031.pdf>
- Varghese, P., & Chirayath, S. (2016). Influence of spiritual intelligence on job satisfaction among IT professionals: A study conducted in four capital cities of South India. *Asian Journal of Management Research*, 6(3), 526-541.
- Vasconcelos, T. (2015). Do discurso da criança «no» centro à centralidade da criança na comunidade. *Investigar em Educação*, 4, 25-42.
- Vasconcelos, T. (2016). *Aonde pensas tu que vais? Investigação etnográfica e estudos de caso*. Porto: Porto Editora.
- Vázquez, C., & Hervás, G. (2012). Salud mental positiva: Del síntoma al bienestar. In C. Vázquez & G. Hervás (Eds.), *Psicología positiva aplicada* (2.^a ed., pp. 17-39). Bilbao: Desclée de Brower.
- Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33.
- Veenhoven, R. (1991). Is happiness relative? *Social Indicators Research* 24(1), 1-34. doi: 10.1007/bf00292648
- Veenhoven, R. (2010). Life is getting better: Societal evolution and fit with human nature. *Social Indicators Research*, 97(1), 105-122. doi: 10.1007/s11205-009-9556
- Veenhoven, R. (2011) *World database of happiness: Continuous register of scientific research on subjective enjoyment of life*. Rotterdam: Erasmus University Recuperado em 21 de maio de 2016 de http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/hap_pub/pub_fp.php
- Veenhoven, R. (2013). *Databook of happiness: A complementary reference work to «conditions of happiness»*. Dordrecht, NL: Springer Science & Business Media.

- Veiga Branco, M. A. R. (2005). *Competência emocional em professores. Um estudo em campos do discurso educativo*. Tese de doutoramento inédita, Universidade do Porto, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Porto.
- Vicente, J. N. (2000). *Razão e diálogo*. Porto: Porto Editora.
- Vieira, F. (2014a). Para uma formação profissional emancipatória: Pressupostos e linhas de ação. In F. Vieira (Ed.), *Re-conhecendo e transformando a pedagogia: Histórias de supervisão* (pp. 13-47). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Vieira, F. (Ed.). (2014b). *Quando os professores investigam a pedagogia. Em busca de uma educação democrática*. Lisboa: Pedago.
- Villagonzalo, R. R. (2016). *Intelligence quotient, emotional quotient, spiritual quotient, and adversity quotient and the academic performance of students*. Dissertação de mestrado inédita, St. Alexius University, Faculty of the Psychology, City of Koronadal, Philippines.
- Visser, A., Garssen, B., & Vingerhoets, A. (2010). Spirituality and well-being in cancer patients: A review. *Psycho-Oncology*, 19, 565-572. doi: 10.1002/pon.1626
- Vygotsky, L. S. (2007). *Pensamento e linguagem*. Lisboa: Relógio d'Água. (Trabalho em inglês publicado em 1986, a partir de obra completa em russo)
- Waldo, A. (2014). *Correlates of internet addiction among adolescents*. Dissertação de mestrado inédita, Saint Louis University, Faculty of Graduate Program, School of Nursing, Baguio City, Philippines.
- Waterman, A. (1993). Two conceptions of happiness: Contrast of personal expressiveness (eudaimonia) and hedonic enjoyment. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(4), 678-691.
- Watkins, P. C., Gelder, M., & Frias, A. (2009). Furthering the science of gratitude. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Oxford handbook of positive psychology* (2.^a ed., pp. 447-454). New York: Oxford University Press.
- White, M. (2016). Why won't it stick? Positive psychology and positive education. *Psychology of Well-Being Theory, Research and Practice*, 6(2), 15-27. doi: 10.1186/s13612-016-0039-1
- WHO – World Health Organization (2001). *The world health report 2001: Mental health, new understanding, new hope*. Genève: Autor.
- Wigglesworth, C. (2012). *SQ21: The twenty-one skills of spiritual intelligence*. New York: SelectBooks.
- Wilber, K. (2010). *Espiritualidade integral: Uma nova função para a religião neste início de milénio*. São Paulo: Aleph. (Trabalho original em inglês publicado em 2006)
- Wilson, D., & Wilson, E. O. (2007). Rethinking the theoretical of sociobiology. *Quarterley Review of Biology*, 82, 327-348.
- Wilson, W. R. (1967). Correlates of avowed happiness. *Psychological Bulletin*, 67, 294-306.

- Wingrove, K. A., & Rock, M. (2008). Spiritual intelligence and transformational leadership: A values perspective. *CSL Leadership Review*, 2(2), 121-138.
- Winlow, H., Simm, D., Marvell, A., & Schaaf, R. (2013). Using focus group research to support teaching and learning. *Journal of Geography in Higher Education*, 37(2), 292-303. doi: 10.1080/03098265.2012.696595
- Wissing, M. P., & Temane, M. (2013). South Africa's truth and reconciliation process as applied positive psychology in nation building. In H. A. Marujo & L. M. Neto (Eds.), *Positive nations and communities: Collective, qualitative and cultural-sensitive processes in positive psychology* (pp. 149-170). Dordrecht: Springer.
- Wolman, R. (2002). *Inteligência espiritual. Um método revolucionário para você avaliar e expandir o seu nível de consciência*. Rio de Janeiro: Ediouro. (Trabalho original em inglês publicado em 2001)
- Woods, P. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30, 175-187.
- Woods, P., & Roberts, A. (Prods.). (2013). *Leadership... is distributed* [20 min]. Hertfordshire, UK: Hertfordshire University, Centre of Educational Leadership.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist*, 34, 806-838.
- Wright, T. A., & Quick, J. C. (2009). The role of positive-based research in building the science organizational behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 30(2), 329-336.
- York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316.
- Yousefi, M., Bakhtiarnia, R., & Robatjazi, M. R. (2013). The relationship between spiritual intelligence and quality of translation. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 4(4), 601-612.
- Yukl, G. (2013). *Leadership in organizations* (8.^a ed.). Harlow, Essex, UK: Pearson.
- Yunes, M. A. M. (2003). Psicologia positiva e resiliência: O foco no indivíduo e na família. *Psicologia em Estudo*, 8, 75-84.
- Yung, C. (1933). *Modern man in search of soul*. New York: Harcourt.
- Zahed-Babelan, A., & Moeinikia, M. (2012). The relationship between students' spiritual intelligence and type of religious identification. *International Research Journal of Applied and Basic Sciences*, 3(12), 2404-2407.
- Zeichner, K. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.
- Zinnbauer, B., & Pargament, K. (2005). Religiousness and spirituality. In R. F. Paloutzian & C. L. Park (Eds.), *Handbook of psychology of religion and spirituality* (pp. 21-42). New York: The Guilford Press.

- Zohar, D. (2000). *O ser quântico*. Rio de Janeiro: Best Seller. (Trabalho original em inglês publicado em 1990)
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader*, 38, 45-51.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004a). *Inteligência espiritual: QEs*. Lisboa: Sinais de Fogo. (Trabalho original em inglês publicado em 2000)
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004b). *Spiritual capital. Wealth we can live by*. São Francisco: Berret-Koehler.
- Zorzan, A. S. L. (2009). *Consciência espiritual e social na escola: Processo educativo necessário para a formação humana*. Tese de doutoramento inédita, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Porto Alegre, Brasil.

Glossário

Afeto – Sentimento construído ao longo do tempo, estruturador da vida mental, exprimindo-se através das emoções e que predispõe para a relação com os outros.

Agência / agenciamento (agency) – Capacidade de processar experiência social e delinear formas de enfrentar a vida, mesmo sob formas mais extremas de coerção, procurando resolver problemas e aprendendo como intervir no decurso dos eventos sociais.

Agência relacional – Capacidade de trabalhar com os outros, de expandir o objeto em que o sujeito está a trabalhar e a transformar, reconhecendo e tendo acesso a recursos que outros trazem, à medida que respondem e interpretam o objeto.

Alfa de Cronbach – Índice que avalia o grau em que os itens de uma matriz de dados estão correlacionados entre si. O índice obtido varia entre 0 e 1. Para interpretação dos valores adota-se o seguinte: $\alpha > 0,90$ = excelente; $\alpha > 0,80$ = bom; $\alpha > 0,70$ = aceitável; $\alpha > 0,60$ = questionável; $\alpha > 0,50$ = pobre; $\alpha < 0,50$ = inaceitável.

Amabilidade – Capacidade que indica uma orientação do *self* em direção aos outros, que são tão importantes quanto o próprio.

Amar/Amor – Capacidade para valorizar e desenvolver relações próximas com os outros; sentimento.

Amor pela aprendizagem – Gosto pelo desenvolvimento de novas competências, destrezas e conhecimentos, revelando tendência para acrescentar saber ao que já se sabe, de forma sistemática.

Amostra – Uma parte dos casos que constituem o universo ou população de um estudo empírico.

Análise de conteúdo – Técnica de tratamento de dados qualitativos que, segundo Bardin (1977/2013), segue três fases: (i) pré-análise, (ii) exploração do material, e (iii) tratamento dos resultados, inferência e interpretação.

Análise fatorial confirmatória – Procedimento que forma parte dos modelos de equações estruturais (*Structural Equation Models*, SEM) que visa analisar as relações entre um conjunto de indicadores ou variáveis observadas e uma ou mais variáveis latentes (fatores).

Análise fatorial exploratória – Conjunto de técnicas multivariadas que tem como objetivo encontrar a estrutura subjacente numa matriz de dados e determinar o número e a natureza das variáveis latentes (fatores) que melhor representam um conjunto de variáveis observadas.

Apreciação da beleza – Capacidade de encontrar, reconhecer e tirar prazer da existência e da excelência nos mundos físico e social.

Área de Deus (God spot) – Região no cérebro que explicaria cientificamente, segundo alguns, a experiência espiritual do ser humano, constituída por uma massa de tecido neural situada nos lobos temporais que fica ativa quando temos experiências espirituais, como um profundo sentido de amor e de paz, um sentido de unidade da

existência e de profunda beleza, ou quando fazemos perguntas sobre o significado da nossa existência e buscamos respostas fundamentais.

Atitudes – Predisposições, comportamentos e maneiras habituais, relativamente estáveis, de sentir, pensar e agir de acordo com os valores da pessoa face a um objeto social; disponibilidade da *psique* para agir ou reagir de uma determinada maneira.

Audácia – Tendência para não fugir aos desafios, ameaças, dificuldades ou medos; capacidade de expressar opiniões ainda que perante obstáculos, mesmo que isso seja impopular.

Autoconsciência – Capacidade de se dar conta e refletir sobre os próprios pensamentos, sentimentos e estados de espírito.

Autocontrolo – Capacidade de exercer autorregulação sobre o que se sente e o que se faz, sobre as emoções e os apetites, revelando disciplina pessoal.

Avaliação qualitativa – Aquela que implica interpretação dos fenómenos (pico)sociais a partir do ponto de vista do sentido/significado das pessoas estudadas.

Bem-estar – Conceito da psicologia positiva relacionado com o aumento do florescimento humano, promovendo mais emoções positivas, mais envolvimento, mais significado, mais relações positivas e mais realização pessoal.

Bem-estar espiritual – Forma de estar dinâmica que se reflete na qualidade das relações que o indivíduo estabelece em quatro domínios da existência humana, isto é, consigo próprio (domínio pessoal), com os outros (comunitário), com o ambiente (ambiental) e com algo ou Alguém que transcende o domínio humano (transcendental).

Bem-estar psicológico – Campo de estudo da psicologia, fundado nos anos 80, do séc. XX, por Ryff, e que integra os conceitos de autoaceitação, autonomia, controlo sobre o meio, relações positivas, propósito na vida e crescimento pessoal.

Bem-estar social – Funcionamento positivo ao nível da relação do indivíduo com o domínio público e social, captando a perceção sobre as relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros, com o funcionamento social e com o ambiente.

Bem-estar subjetivo – Campo de estudo da psicologia, fundado nos finais dos anos 70 do séc. XX, por Diener, baseado na acumulação do prazer e evitamento da dor, que integra as dimensões de afeto e satisfação com a vida.

Bom carácter – Conjunto de traços positivos ou forças caracteriais modificáveis ao longo da vida, medíveis, sujeitos a influências contextuais.

Burnout – Exaustão emocional, despersonalização e perda de realização profissional; um estado de esgotamento físico e mental cuja causa está intimamente ligada à vida profissional.

Capital espiritual – Riqueza de significado com a qual podemos viver e que enriquece os mais profundos aspetos da vida, extraída de motivações, princípios, valores e propósitos profundos não-sectários encontrados em qualquer ser humano.

Carácter – Tendência habitual para a manifestação de um comportamento, sendo que os seus elementos constituintes organizam-se de forma a fornecer estabilidade, coerência e uma certa uniformidade, ao longo da vida, e dos diferentes contextos de

intervenção; maneira habitual e constante de reagir, própria de cada indivíduo, particularmente relacionada com a dimensão ética do comportamento humano, com os valores.

Categorização – Processo pelo qual os dados brutos são transformados e agregados em unidades de registo (e de contexto) com um determinado teor semântico que permitem uma descrição exata das características relevantes do conteúdo.

Cidadania – Capacidade para trabalhar bem na qualidade de membro de um grupo, atendo ao bem comum e mantendo lealdade ao grupo.

Codificação – Processo de atribuição de códigos específicos a categorias e subcategorias.

Coeficiente de correlação [r de Spearman] – Um índice que resume o grau de relação entre duas variáveis. Descreve a magnitude e a direção da relação entre duas variáveis. Os coeficientes de correlação costumam variar de +1,00 (para uma relação direta perfeita), passando por 0,00 (ausência de relação) e chegando a -1,00 (para uma relação inversa perfeita). Se $[r] < 0,20$, a correlação é negligenciável; se $0,20 < [r] < 0,40$, a correlação é fraca; se $0,40 < [r] < 0,60$, a correlação é moderada; se $0,60 < [r] < 0,80$, a correlação é forte; se $[r] > 0,80$, a correlação é muito forte.

Coerência cerebral – A coerência EEG (eletroencefalográfica) mede a relação entre a atividade EEG de dois ou mais pontos diferentes na fisiologia cerebral, quantificando a consistência de relação entre dois ou mais sinais EEG numa frequência dada. Maior coerência cerebral EEG indica maior integração do funcionamento cerebral nas áreas medidas. A prática da técnica de Meditação Transcendental (MT) leva a atividade cerebral a tornar-se mais coerente e sincrónica.

Compaixão – Compreensão do estado emocional de outrem, sentindo-o, abnegando o ponto de vista pessoal para, de forma sábia e desinteressada, ir ao encontro do outro, colocando-se no seu lugar; assenta no reconhecimento de uma mesma dignidade que deve ser respeitada e na percepção de que a humanidade de cada um só pode realizar-se na inter-relação social e afetiva com os outros; impele à envolvimento e à ação, à disposição para servir; ação empática para aliviar a dor ou o sofrimento do outro.

Competência – Saber-agir, isto é, saber integrar, mobilizar e transferir um conjunto de recursos (conhecimentos, saberes, aptidões, raciocínios) num contexto dado para fazer face aos diferentes problemas encontrados ou realizar uma tarefa.

Competência científica – Capacidades/habilidades/destrezas relativas ao domínio dos saberes específicos a lecionar.

Competência didática – Capacidades/habilidades/destrezas relativas ao domínio do ensino dos saberes.

Competência inter-relacional – Capacidades/habilidades/destrezas relativas ao domínio dos ambientes de aprendizagem e da relação com os outros.

Competência pedagógica – Capacidades/habilidades/destrezas relativas ao domínio dos processos e estilos de aprendizagem dos alunos.

Comunalidades – Quantidades de variância, ou seja, correlações de cada variável explicada pelo fator (fatores). Quanto maior o seu valor, maior o poder explicativo da variável.

Consciência (*conscience*) – Refere-se à consciência da qualidade moral do comportamento ou das intenções de alguém juntamente com o senso de obrigatoriedade de se evitar praticar o mal.

Consciência (*consciousness*) – Habilidade para experienciar ou sentir aquilo que preenche a nossa mente e de que nos damos conta; capacidade ou estado de ser consciente/desperto (*aware*) de um objeto externo ou algo dentro de si mesmo.

Consciência transcendental – Capacidade de identificar as dimensões transcendentais do eu/self (um eu/self transpessoal ou transcendente), dos outros e do mundo físico (não-materialismo, o holismo), durante o estado normal de vigília consciente acompanhada pela capacidade de identificar a sua relação consigo mesmo e com o mundo físico.

Consciencialização [conscientização] (*awareness*) – Capacidade de dar atenção àquilo que preenche a nossa consciência, alocando tempo para tal; despertar a consciência, passo indutor da mudança; tornar consciente, dinamismo para ação; compreensão; cognição; percepção.

Consistência interna – Uma forma de medida baseada na correlação entre diferentes itens no mesmo teste, verificando se os diversos itens que se propõem medir o mesmo construto geral produzem resultados semelhantes.

Constructo – Modelo racional criado a partir de elementos mais simples para ser parte explicativa de uma teoria (paradigma).

Coragem – Força emocional que envolve o exercício de completar metas face a oposição externa ou interna.

Corpus documental – Conjunto de documentos que serão objeto de análise de conteúdo.

Covariância – Variação conjunta, uma medida do grau de inter-relação numérica entre duas variáveis aleatórias.

Crescimento pós-traumático – Mudança positiva (elevação do funcionamento do sujeito para um nível superior) que o indivíduo experimenta como resultado de um processo de luta face à vivência de uma experiência traumática; crescimento que surge depois de um evento negativo significativo.

Criatividade – Capacidade para pensar em modos novos e produtivos de conceptualizar e fazer as coisas, valorizados num ou mais contextos culturais, incluindo a realização artística, mas não se reduzindo a ela.

Curiosidade – Desejo intrínseco e genuíno pelo mundo circundante, e propensão para explorar e descobrir assuntos fascinantes.

Desenvolvimento pessoal – Determinação e esforço que uma pessoa coloca no crescimento do seu potencial, a fim de crescer e expandir-se como ser humano.

Desenvolvimento profissional docente – Capacidade de identificar interesses significativos no processo de ensino e aprendizagem, valorizando o diálogo com os colegas e mantendo uma atitude permanente de investigação, questionamento e busca de soluções para a melhoria da sua ação, no contexto do crescimento da organização onde se insere.

Desiderabilidade social – Variável que interfere na resposta de um sujeito a um teste e provém da tendência consciente ou inconsciente para responder de acordo com o que o sujeito reputa ser socialmente desejável ou indesejável.

Educação positiva – Educação que reconhece o desenvolvimento e práticas das virtudes e forças de carácter, promotoras do envolvimento e comprometimento dos indivíduos no desenvolvimento de atividades intrinsecamente motivadas e dirigidas para metas bem definidas, constituindo a sustentação para a promoção do bem-estar e do florescimento.

Ego – A própria identidade, quem penso que eu sou, como me descrevo a mim mesmo.

Eletroencefalografia (EEG) – Estudo do registo gráfico das correntes elétricas desenvolvidas no encéfalo, realizado através de elétrodos aplicados no couro cabeludo, na superfície encefálica.

Emoções – Reações desencadeadas por acontecimentos, acompanhadas de respostas orgânicas automáticas e inconscientes de curta duração, intensas (bruscas, agudas), públicas, dirigidas para o exterior e tendo uma dimensão comunicacional (v.g., alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou desgosto).

Emoções positivas – Sensações subjetivas que indicam e produzem florescimento e conduzem ao bem-estar. São, por exemplo, a alegria, o contentamento, o sentir-se bem.

Empenho – Vivacidade que se expressa não só na atividade pessoal e produtividade, mas que também contagia as pessoas com quem se contacta.

Emigrante digital – Todos os professores que cresceram com acesso limitado relativamente à tecnologia da comunicação, revelando resistências à mesma e lidando de forma pouco pacífica com a inovação, mas com vontade crescente de aprender e de se adaptar às novas ferramentas.

Envolvimento – Comprometimento naquilo que o indivíduo se propõe realizar, realizando como se perdesse a consciência do tempo, do espaço e de tudo o que o rodeia.

Epifania – Momentos e experiências de interação que se constituem como estruturas de significado fundamentais na vida das pessoas.

Esperança – Tendência para esperar o melhor e trabalhar para que tal aconteça.

Espiritualidade – Busca pessoal para entender e procurar as respostas para questões fundamentais sobre a vida, sobre o significado e sobre a relação com o mundo, a natureza, o outro, o sagrado ou transcendente e propósito para a existência.

Estilo explicativo – Forma como explicamos para nós mesmos os acontecimentos, por exemplo, os otimistas interpretam as adversidades como temporárias, passíveis de modificação e específicas (nem tudo pode correr sempre mal), revelando uma forte determinação em atingir os seus objetivos.

Estudo-piloto – Estudo preliminar, projetado para indicar se um estudo maior é viável.

Estudo transversal – Estudo cuja recolha de dados é efetuado num único período de tempo.

Eu Superior (*Higher Self*) – Parte de nós que é altruísta, amorosa e sábia; parte do nosso Eu a que aspiramos enquanto seres humanos dotados de dimensão espiritual.

Eudemonismo – Teoria ética que apela à pessoa para reconhecer e viver de acordo com o seu *daimon* ou o seu verdadeiro eu, através de uma vida virtuosa desenvolvendo todas as suas potencialidades.

Expansão do estado de consciência – Capacidade de entrar e sair de estados expandidos (mais elevados) ou «espirituais» de consciência, por vontade própria.

Experiências de pico (culminantes – Maslow) – Momentos de autenticidade, de felicidade borbulhante e arrebatadora, de êxtase, em que as capacidades, o talento, a aceitação, a autonomia e a integração da pessoa atingem a sua plenitude, por exemplo, quando se sente em união com a natureza, ou aquando cria a sua própria obra de arte.

Experiência ótima – Baseada no conceito de fluxo, estado em que as pessoas estão embrenhadas numa atividade durante a qual nada mais parece importar.

Felicidade – O nosso funcionamento ótimo, desenvolvendo as nossas qualidades, talentos, potencialidades ao máximo, estimulando o que faz com que a vida mereça ser vivida ou que o bom seja ainda melhor, permitindo que nos sintamos bem preparados para enfrentar as inevitáveis tristezas e alegrias inerentes à vida; sentir bem e funcionar bem, levando uma vida com significado.

Fiabilidade – Grau de confiança ou probabilidade que atribuímos ao funcionamento sem falhas por parte de um sistema; refere a capacidade de uma medida ser consistente; se um instrumento de medida dá sempre os mesmos resultados (dados) quando aplicado a alvos estruturalmente iguais, podemos confiar no significado da medida e dizer que a medida é fiável.

Florescimento – Sinais indicadores da presença de bem-estar, de felicidade, de desempenho ótimo, de vida envolvida com mais emoções positivas, mais significado e relações positivas; conceito abrangente do bem-estar; bem-estar hedónico e eudemónico e estado ótimo de funcionamento positivo; sentir-se bem e funcionar bem; experienciar a vida como excelente, sentindo que se vive de forma agradável, gratificante e significativa.

Fluxo (*flow*) – Estado mental de operar em que uma pessoa está totalmente imersa no que está fazendo; estado de total absorção; momentos de elevação, leveza, flutuação, de sensação de imersão completa, atenção concentrada.

Focus group (grupo de discussão, grupo focal) – Técnica de investigação qualitativa de recolha de dados através da interação do grupo sobre um tópico apresentado pelo investigador.

Forças de carácter (traços positivos) – Padrões de conduta, pensamentos e emoções relativamente estáveis, que fazem com que nos comportemos de um modo mais ou menos persistente face a uma grande diversidade de situações; talentos.

Fugitivo digital – Aquele professor que reconhece na tecnologia da informação um valor adicional para aprendizagem, mas por insegurança e medo de perder a autoridade, recusa a sua aplicação na sala de aula.

Geração Z – Os nascidos após 2000 que tendem a interiorizar os conceitos da revolução digital tecnológica: importância da utilização dos serviços na nuvem,

programação, criação e partilha de conteúdos *on-line*, *software* de colaboração *on-line* e outras ferramentas digitais.

Gestão – Conjunto de princípios, normas e funções elaboradas para orientar as organizações, tendo em vista o alcance de determinados objetivos comuns; trabalhar com e por meio de pessoas e grupos para alcançar objetivos organizacionais.

Gratidão – Capacidade de reconhecer e ficar agradecido pelo que acontece de bom na vida.

Grau de liberdade (*df. degree of freedom*) – Refere-se ao número de elementos que podem variar livremente numa amostra ou situação.

Hedonismo – Doutrina filosófico-moral que afirma ser o prazer o supremo bem da vida humana, identificado a felicidade como a busca do prazer e diminuição da dor.

Humanidade – Forças interpessoais que envolvem o zelo pelos outros e a solidariedade.

Humildade – Tendência para deixar que as realizações falem por si mesmas, não procurando ser o centro das atenções.

Humor – Tendência para rir e fazer rir, procurando ver o lado positivo da vida.

Imagem por ressonância magnética funcional – fMRI – Técnica específica do uso da imagem por ressonância magnética capaz de detetar variações no fluxo sanguíneo em resposta à atividade neural.

Imigrantes digitais – Aqueles que falam a linguagem digital mas com «sotaque» e que mostram dificuldade em compreender e expressar-se digitalmente.

Imparcialidade – Propensão para tratar todas as pessoas com as noções de justiça/equidade, procurando que os sentimentos e inclinações pessoais não perturbem as decisões que afetam os outros.

Integração – Fator potenciador da construção de um projeto de vida, possibilitando a incorporação de novos elementos nas estruturas já desenvolvidas, redefinindo-as de modo a que façam parte da sua história; integrar a diferença e a mudança, mas a identidade e a singularidade.

Integridade – Tendência para falar verdade de uma forma genuína, sincera e autêntica, assumindo a responsabilidade pelos seus pensamentos e ações.

Inteireza do ser – Perspetiva holística que encara o ser humano como «todo inteiro» – corporal, mental, social, cultural, ambiental e espiritual – ao mesmo tempo fazendo parte de uma Totalidade complexa e em permanente conexão com a mesma.

Inteligência – Capacidade (mental e cognitiva) de resolução de problemas práticos e abstratos que nos permite aprender com a experiência e efetuar uma adaptação bem-sucedida ao meio, enfrentando de modo eficaz os desafios que este apresenta.

Inteligência emocional – Capacidade para prestar atenção às emoções, compreender os sentimentos e ser capaz de regular os estados emocionais em si próprio e na relação com os outros de uma forma eficaz.

Inteligência espiritual – Faculdade mental baseada numa aptidão biológica que permite resolver problemas de sentido, significado, valor e propósito na vida e no trabalho, para descobrir interconexões entre as várias dimensões da existência, diligenciando por uma vida melhor; capacidade de aplicação adaptativa da espiritualidade na vida diária a fim de resolver problemas, fazer planos, e responder aos desafios da vida.

Inteligência espiritual em King (2008) – Conjunto de capacidades mentais que contribuem para a consciencialização, integração e aplicação adaptativa dos aspetos imateriais [não-materiais, v.g., sentido ou propósito da vida, sentido profundo de si mesmo, visão holística da realidade, interligação, estado espiritual de consciência, tal como a unidade] e transcendentais da vida. King (2008) operacionalizou esta definição em 4 capacidades: (1) Pensamento existencial crítico – a capacidade para analisar criticamente questões existenciais, como a vida, a morte, a natureza, a realidade; (2) Produção de significado pessoal – a capacidade de atribuir sentido e propósito a todas as experiências físicas e mentais; (3) Consciência transcendental – a capacidade de perceber dimensões transcendentais do *self*, dos outros e do mundo físico; e (4) Expansão do estado de consciência – a capacidade de entrar em estados expandidos ou espirituais de consciência por vontade própria.

Inteligência moral – Capacidade para não sacrificar a sua integridade moral em prol do lucro, mas antes agir de acordo com os mais elevados padrões éticos.

Inteligência positiva – Capacidade para ultrapassar hábitos de pensamento negativo e, assim, desenvolver as potencialidades (positivas) existentes em cada indivíduo.

Inteligência racional – Capacidade mental cognitiva que, entre outras coisas, envolve a habilidade de raciocinar, planejar, resolver problemas, pensar de forma abstrata, lógico-matemática.

Inteligência social – Capacidade para compreender os motivos e sentimentos do próprio e dos outros, ajustando comportamentos aos diferentes contextos sociais.

Inventário de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) – Conjunto de 18 atributos empiricamente validados que caracterizam a liderança pedagógica (trabalho específico, isto é, o processo de aprendizagem dos educandos/alunos) do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário.

Investigação – Edificação de processos criativos, exploratórios e sistemáticos que buscam a compreensão, explicação e construção de sentido para gerar novos conhecimentos sobre os fenómenos.

Julgamento – Processo de atribuir um predicado a um sujeito; emitir juízos, pensamento crítico.

Justiça – Estado ideal de interação social em que há um equilíbrio razoável e imparcial entre os interesses, riquezas e oportunidades entre as pessoas envolvidas em determinado grupo social; forças cívicas que sustentam uma vida salutar, em comunidade.

Liderança – Capacidade de um indivíduo para influenciar positivamente, motivar e habilitar outros a contribuírem para a eficácia e o sucesso das organizações de que são membros.

Liderança autêntica – Padrão de comportamento do líder que se baseia nas capacidades psicológicas positivas e num clima ético positivo promovendo uma maior autoconsciência, uma perspetiva moral internalizada, processamento de informação

equilibrado e transparência relacional por parte de líder que trabalha com seguidores, conseguindo, assim, o seu crescimento pessoal; age de acordo com valores éticos e reconhece os talentos dos seguidores, transformando-os em pontos fortes.

Liderança com ressonância – Própria do líder com inteligência emocionalmente desenvolvida, estando sintonizado com os sentimentos dos liderados, seguindo um caminho emocionalmente positivo, pautando-se por valores e despertando os valores e o valor dos seus liderados.

Liderança distribuída – Caracterizada como uma forma de liderança coletiva, em que líderes e liderados desenvolvem habilidades e competências trabalhando colaborativamente, partilhando o poder nos processos de tomada de decisões.

Liderança dos professores – Modo como os professores mobilizam e influenciam outros nos contextos em que trabalham, através da sua agência relacional e participação em iniciativas estratégicas de organização dos processos educativos dos alunos e dos seus próprios processos de crescimento.

Liderança educativa sustentável – Desenvolvimento e aprendizagem profunda de todos, que perdura e se dissemina sem provocar qualquer dano àqueles que nos rodeiam, trazendo benefícios agora e no futuro.

Liderança emocionalmente inteligente – Aquela que possui a capacidade de sentir, entender e aplicar eficazmente o poder e a influência das emoções como fonte de energia humana, informação, conexão e influência.

Liderança escolar – Estabelecimento de orientações e exercício de influência no sentido de desenvolvimento das pessoas e das finalidades da escola.

Liderança espiritual – Caracterizada por um conjunto de valores, atitudes e comportamentos necessários para motivar intrinsecamente a si próprio e aos outros, de modo a que tenham um sentido de sobrevivência espiritual, através da vocação e da cooperação; forma mais avançada (e holística) da liderança servidora.

Liderança espiritualmente inteligente – Liderança baseada nos seguintes princípios – autoperceção, espontaneidade, visão e valores, holismo, compaixão, celebração da diversidade, independência do campo, tendência a perguntar porquê, humildade, capacidade de reestruturar, sentido de vocação e uso positivo da adversidade – a partir dos quais se pode ultrapassar antigas motivações e criar novas, possibilitando uma atmosfera de cooperação e aprendizagem permanentes, promovendo as qualidades e potencialidades dos liderados.

Liderança ética – Direção por valores que assenta num modo avançado de direção estratégica e liderança participativa pós-convencional baseado no diálogo explícito e democrático sobre os valores partilhados que não-de gerar e orientar as decisões de ação na instituição. Demonstração de conduta normativamente adequada através de ações pessoais e das relações interpessoais, assim como a promoção de tal conduta para os liderados através de uma comunicação bidirecional, reforço e tomada de decisão.

Liderança moral – Liderança em que a pessoa e o valor da pessoa, bem como a sua dignidade são fins em si mesmos e não meros recursos.

Liderança pedagógica – Conceção, organização, execução, avaliação e reformulação do processo de ensino-aprendizagem; processo de fazer com que o aluno aprenda.

Liderança positiva – Liderança que proporciona aos liderados a oportunidade de realizarem o seu trabalho com significado para as suas vidas, daí advindo níveis superiores de entrega ao trabalho.

Liderança relacional – Um processo ético e com propósitos positivos, orientado para a capacitação (*empowerment*) e inclusão das pessoas, envolvendo os seus pontos de vista e procurando realizar mudanças positivas.

Liderança servidora – Desejo enraizado no líder de querer fazer a diferença na vida dos outros, agindo como servidores, colocando as necessidades dos outros, membros da organização e da comunidade, como primeira prioridade, criando oportunidades para os seus liderados com o propósito de os ajudar a crescer.

Liderança situacional – Voltada para aspetos contextuais/situacionais (características dos liderados, os seus recursos, natureza do ambiente externo) que afetam o trabalho do líder e a sua relação com os liderados, superiores hierárquicos e pessoas exteriores à organização.

Liderança transacional – Refere-se à relação de troca entre o líder e os subordinados para responder aos seus próprios interesses; processo associado ao reconhecimento dos desempenhos alcançados. As necessidades e desejos dos liderados são satisfeitas e reconhecidas se os liderados desenvolverem o esforço necessário para realizar a tarefa.

Liderança transformacional – Baseada em valores (justiça, paz, respeito, honestidade, competência, integridade), sendo um processo através do qual os líderes fomentam o empenhamento dos liderados e os induzem a ultrapassar os seus autointeresses em prol da organização – assim conseguindo veementes transformações organizacionais, conduzindo os liderados a níveis superiores de moralidade e elevação.

Mal-estar docente – Efeitos permanentes de carácter negativo que afetam a vida do professor, como resultado das condições psicológicas e sociais que se exercem na docência e que concorrem para ela.

Meditação Transcendental (MT) – Um processo simples, natural, sem esforço e sem concentração, praticado 15 a 20 minutos duas vezes ao dia, sentando-se confortavelmente com os olhos fechados, distinguindo-se de outras técnicas meditativas por resultar num estado natural de alerta em repouso, que leva o cérebro a funcionar com maior coerência e o corpo a adquirir profundo relaxamento.

Método – Conjunto de técnicas suficientemente gerais para serem comuns a um número significativo de ciências.

Metodologia (científica) – Análise e descrição dos métodos, distanciando-se da prática para poder tecer considerações teóricas em torno do seu potencial na produção do conhecimento científico.

Millennials – Professores que atingiram a idade adulta por volta de 2000, da época do *boom* da televisão e da publicidade, críticos em relação aos seus conteúdos, despertos para as novas tecnologias da informação e da comunicação, mas com dificuldades ainda em compreender a importância da utilização dos serviços na nuvem, programação, criação e partilha de conteúdos *on-line*, *software* de colaboração *on-line* e outras ferramentas digitais.

Missão – Baseada/alicerçada nos valores do Eu Superior; o que se propõe a fazer no mundo, e para quem.

Moderação – Forças que protegem contra os excessos.

Nativos digitais – Jovens que nasceram com a tecnologia e são fluentes na linguagem digital dos computadores, dos jogos de vídeo e da internet.

Neuroeducação – Nova área que agrega as neurociências e a educação, auxiliando o ser humano a desenvolver as estruturas neurais de aprendizagem e a aperfeiçoar as operações das matrizes cognitivas (inteligência), através do conhecimento do funcionamento do cérebro humano, promovendo e maximizando o potencial de cada um.

Neuroplasticidade (plasticidade neural) – Capacidade de remapeamento das conexões das nossas células nervosas, processo que nos ajuda a aprender continuamente; capacidade do sistema nervoso de mudar, adaptar-se e moldar-se a nível estrutural e funcional ao longo do desenvolvimento neuronal e quando está sujeito a novas experiências, possibilitando que os circuitos neuronais sejam maleáveis, estando na base da formação de novas memórias e aprendizagens.

Neuroteologia – Área de estudos aplicados em neurociências que se ocupa da interpretação da base cerebral da experiência religiosa/espiritual.

Oscilações neurais síncronas – Vibrações de 35-40 Hz (ciclos por segundo) por todo cérebro fornecem meios através dos quais a nossa experiência pode ser unificada e colocada num contexto mais amplo de sentido.

Otimismo – Disposição, natural ou adquirida, para ver as situações pelo lado positivo, procurando sempre uma solução favorável, mesmo nos contextos mais difíceis.

p <0,05; p <0,01 – Níveis de probabilidade (significância) especialmente usados por investigadores quando testam hipóteses. O 0,05 indica menos que 5% de probabilidade que o resultado seja devido a erro de amostragem; O 0,01 indica menos que 1% de probabilidade.

Paradigma – Sistema de princípios, crenças e valores que orienta a metodologia e fundamenta as suas concepções numa dada epistemologia.

Pensamento existencial crítico – Capacidade de analisar criticamente questões existenciais, como a vida, a morte, a natureza, a realidade.

Percepção(auto) – Processo de captação e seleção de informação através dos sentidos (e/ou da intuição e/ou da inteligência), com vista à criação de um quadro de organização e interpretação significativos do mundo/realidade que nos envolve.

Perdão – Capacidade para perdoar quem atuou erradamente, dando às pessoas uma segunda oportunidade, de modo a evitar sentimentos vingativos; abrir mão dos ressentimentos.

PERMA – Acrónimo das iniciais inglesas: *Positive emotion, Engagement, positive Relationships, Meaning, Achievements* (emoção positiva, envolvimento, relações positivas, significado e realização pessoal que constituem os cinco elementos da teoria do bem-estar de Martin Seligman).

Perseverança – Persistir no decurso da ação, apesar dos obstáculos.

Perspetiva – Capacidade para proporcionar conselhos sábios a outras pessoas e para olhar o mundo de um modo que faça sentido para o próprio e para os outros.

Pessoa – Conceito mais elevado do ser humano, entendido como singularidade, unidade/totalidade concreta, autonomia, interioridade, responsabilidade, fim em si mesmo, abertura ao outro, rosto, relação eu-tu, comunicação, ser-em-relação-com-os-outros e dignidade.

Pessoalidade – O que caracteriza a pessoa; aceder ao estatuto de pessoa.

Pontos fortes – Aqueles que representam o verdadeiro eu, e que provocam uma sensação de excitação quando são descobertos e utilizados; capacidade de fornecer um desempenho consistente e de alto nível de uma determinada atividade; compreensão do lado positivo da equação da vida: a presença de saúde psicológica, em vez de simples ausência de doença psicológica (cerne da psicologia positiva).

População (ou **universo** de um estudo empírico) – O conjunto de elementos que têm alguma característica em comum que se pretende estudar.

Positividade – Emoções positivas que assinalam o funcionamento ótimo dos indivíduos contribuindo, assim, para o seu bem-estar.

Problema – Pergunta que se pode resolver com conhecimentos já disponíveis ou com aqueles que serão adquiridos após uma investigação direcionada para o efeito.

Problemática – Quadro no qual se situa a perceção de um problema; perspetiva teórica adotada para abordar o problema formulado.

Produção de significado pessoal – Capacidade de construir significado pessoal e propósito em todas as experiências físicas e mentais, incluindo a capacidade de criar e dominar/compreender um propósito de vida.

Profissionalidade (docente) – Construção da identidade profissional, do que caracteriza a atividade do professor.

Profissionalismo (docente) – Capacidade que o indivíduo tem para a realização do seu trabalho de forma competente.

Propósito na vida – Saber para onde se encaminha a vida, ter metas, dando sentido ao passado e ao presente; aquilo que coloco adiante; o que estou buscando; razões pelas quais faço o que faço e pelas quais claramente deixo de fazer o que não faço.

Prudência – Capacidade de estar atento às suas escolhas, de forma a evitar palavras ou ações de que a pessoa poderá vir a arrepender-se.

Psicologia positiva – Ciência que investiga o bem-estar e o que faz a vida digna de ser vivida, otimizando o melhor dos seres humanos e dos sistemas que integram; estudo científico do funcionamento humano ótimo.

Psicologia transpessoal – Estudo da consciência e de seus estados não ordinários e, neste sentido, congrega vários recursos técnicos como a hipnose, a meditação, o relaxamento, e (no campo da investigação) experiência com alucinógenos (Grof, Huxley), além dos estados místicos de tradições espirituais. *Transpessoal* caracterizado pela sacralização da vida quotidiana, transcendência do eu, experiência mística, estados alterados de consciência e prática de meditação oriental. A dimensão do transpessoal abrange as experiências em que o ser humano se expande para além do individual e do pessoal, procurando atingir a dimensão espiritual e transcendente.

Realização pessoal – Constatação de que as pessoas desejam o sucesso pelo sucesso, a vitória, o êxito e a mestria simplesmente pelo prazer de os alcançar; vida bem-sucedida.

Relações positivas – Referente à qualidade das relações interpessoais: presença e abundância da proximidade, do apoio, proteção, afeto, empatia e reconhecimento na interação com outras pessoas.

Relaxamento – Estado de repouso simultaneamente físico e psíquico, mantendo a consciência.

Religiosidade – Crenças associadas a uma seita ou uma determinada religião, caracterizada pela prática de rituais e cultos específicos, que são compartilhados por pessoas que possuem as mesmas ideias a este respeito e que creem nos mesmos dogmas.

Resiliência – Capacidade de uma pessoa ou de um grupo de pessoas se levantar e seguir em frente com sucesso na vida apesar de sofrer de experiências traumáticas, dificuldades ou doenças graves; faculdade de uma pessoa passar por uma situação adversa, conseguindo superá-la e sair daí fortalecida.

Sabedoria – Forças cognitivas que facilitam e promovem a aquisição e o uso do conhecimento; conhecimento sobre a pragmática fundamental da vida, incluindo a preocupação com a conduta, o propósito e o significado da vida; combinação entre a inteligência prática e conhecimento tácito (flexibilidade e capacidade de apreciar *nuances*) aplicada à resolução de problemas para o bem comum.

Sentido – Direção e razão de ser vital, subjacente à realização de uma ação, ou procurada numa situação crítica.

Sentido de humor – Habilidade para fazer o outro rir, vendo o lado luminoso das coisas.

Sentimentos – Experiência subjetiva e interior (privada), produto de afetos e emoções, prolongada no tempo e menos intensa que as emoções, não estando relacionada com uma causa imediata.

Significado – Pertencer e servir a algo que acreditamos ser mais do que nós próprios, algo que está muito para além do horizonte individual e pessoal do eu, compreendendo que o ser humano faz parte de uma humanidade em construção.

Sistema de categorias – Conjunto de temas/categorias que constituem conjuntos semanticamente coerentes de unidade de registo e que terão, cada um deles, um código específico.

Sustentabilidade – Desenvolvimento do que importa (aprendizagem profunda e ampla, significativa) e do que perdura para benefício de todos.

Teoria das inteligências múltiplas – Abordagem realizada por Howard Gardner que defende que as diversas inteligências (musical, linguística, espacial, corporal-quinestésica, lógico-matemática, intrapessoal, interpessoal e naturalista) decorrem de uma interação entre potenciais biológicos e oportunidades de aprendizagem numa determinada cultura.

Teoria do «Bottom Up» (base-topo) do bem-estar – Teoria que estabelece que fatores mais externos são os principais responsáveis pela felicidade; quantificação dos

momentos de prazer e de dor ou sofrimento que se traduzem na sua perceção pessoal sobre o bem-estar subjetivo; impacto dos fatores sociodemográficos e biossociais como a idade e o nível socioeconómico na felicidade.

Teoria do «Top Down» (topo-base) do bem-estar – Teoria que postula que a predisposição interna dos indivíduos para interpretar as suas experiências de vida de forma mais positiva ou negativa como o principal responsável pela felicidade.

Teoria fundamentada em dados (*grounded theory*) – Teoria indutiva baseada na análise sistemática e rigorosa de dados, tendo como objetivo entender uma determinada situação, o como e o porquê dos participantes agirem de determinada maneira. Os dados são recolhidos, comparados, codificados, extraindo-se deles regularidades, conclusões, emergindo, assim, novas teorias explicativas do fenómeno.

Testes paramétricos – Os valores da variável estudada devem ter distribuição normal ou aproximação normal (Teste *t-student*, ANOVA). Já os testes **não-paramétricos**, também chamados por testes de distribuição livre, não têm exigências quanto ao conhecimento da distribuição da variável na população (Qui-quadrado, Mann-Whitney, Kruskal-Wallis).

Traços positivos – (ver Forças de carácter).

Transcendência – Capacidade de superação do *self*, possibilitando o encontro do e com o outro, fornecendo significado, projetar a vida e estabelecer conexões com o universo; dedicação e compromisso para com alguma coisa ou alguém para além de nós mesmos, conduzindo, assim, a alguma utilidade exterior da nossa vida.

Unidade de contexto – Segmento de texto mais lato de onde é retirada a unidade de registo.

Unidade de enumeração (ou de contagem) – Definição dos critérios que determinam o *como* contar (*v.g.*, todas as vezes que a mesma unidade aparece no mesmo contexto. Ou só uma vez, ainda que apareça com frequência), e o *que* contar (*v.g.*, a presença ou ausência de certas unidades de registo); quantificação das ocorrências.

Unidade de registo (ou de significação) – Segmento de texto (conteúdo mínimo) que é objeto de seleção para análise, com significado semântico específico e autónomo.

Validade concorrente (ou de critério) – Grau com que um novo método se correlaciona com outro já existente e tido como válido (que constitui o critério externo).

Validade do constructo – Grau de consonância entre os resultados obtidos no teste, a teoria e a prática a propósito das dimensões em avaliação. Comporta a combinação e ponderação proveniente de 3 abordagens: *lógica* (elaboração do constructo com base numa teoria ou modelo), *estatística* (análise fatorial aos itens e resultados) e *empírica* (aplicação a um grupo piloto contendo o traço em análise e outro sem o conter, sendo que se o grupo que o contém responder consistentemente melhor, isso sugere a validade do instrumento).

Validade convergente – Verifica se a medida em questão está substancialmente relacionada a outras formas de medida já existentes do mesmo constructo.

Validade externa (de um instrumento) – Até que ponto as representações que se obtiveram da realidade podem ser legitimamente comparadas e generalizadas a outros grupos, a outros contextos, outros instrumentos de medida ou a outros investigadores.

Validade interna (de um instrumento) – Grau de correspondência entre as observações e medições científicas e a realidade estudada (rigor da medição).

Valores – Crenças profundamente enraizadas que, geralmente, interiorizamos durante a infância, ou que decidimos defender à medida que vamos ficando mais maduros.

Valores organizacionais – Princípios que guiam a vida da organização, tendo um papel tanto de atender aos seus objetivos quanto de atender às necessidades de todos aqueles à sua volta (*stakeholders*).

Variável – Todo o elemento ou característica que varia em determinado fenómeno. Esse elemento pode ser observado, registado e mensurado. As variáveis são, portanto, aspetos observáveis de um fenómeno, os quais podem apresentar variações, mudanças e diferentes valores em relação a dado fenómeno e entre fenómenos.

Variável dependente (Y, de critério ou predita, o efeito) – Variável de resposta ou *output*; é o aspeto observado do comportamento de um organismo que foi estimulado; fator que é observado e medido para determinar o efeito da variável independente, ou seja, o fator que se manifesta, desaparece ou varia à medida que o investigador introduz, remove ou faz variar a variável independente.

Variável independente (X, antecedente ou preditora, a causa explicativa, a origem de um fenómeno) – Estímulo ou *input*, atuando tanto a nível da pessoa, como do seu meio para afetar o comportamento; fator que é medido, manipulado e selecionado pelo investigador para determinar a sua relação com um fenómeno observado.

Variável moderadora – Tipo especial de variável independente, uma variável independente secundária, selecionada no estudo para determinar se ela afeta a relação entre a variável independente (principal) e a variável dependente, isto é, como ela interage com a variável independente; dito de outra forma, o efeito na variável dependente que é resultante da ação combinada das variáveis independente e moderadora; se o investigador estiver interessado em estudar o efeito da variável independente X sobre a variável dependente Y, mas suspeitar que a relação entre X e Y está alterada pelo nível de um terceiro fator Z, então Z pode figurar, nesta análise, como uma variável moderadora; afeta a relação entre a variável independente e a variável dependente.

Variável mediadora – Contribui para explicar com mais pormenor o efeito da variável independente na variável dependente; num modelo de mediação a relação entre variável independente e variável dependente não pode ser explicada sem a influência de uma terceira variável (mediadora).

Variável quantitativa contínua – Relacionada com características que tomam valores numéricos e que são suscetíveis de medida, assumindo qualquer valor num intervalo de números reais.

Vida agradável – Dedicada à busca de emoções positivas e pode ser comparada ao bem-estar hedonista.

Vida boa (ou «boa vida») – Consiste em empregar de forma satisfatória as forças de carácter de forma a assegurar gratificações autênticas; utilização pelas pessoas das forças de carácter dominantes para obter envolvimento, uma imersão total numa atividade, semelhante ao fluxo; aquela em que desenvolvemos as nossas capacidades, realizando o nosso potencial e nos tornamos naquilo que está na nossa natureza tornarmo-nos.

Vida significativa – Forma de utilização dos pontos fortes ao serviço de algo maior do que nós mesmos.

Virtudes – Desenvolvimento do esforço para moldar uma determinada predisposição; disposição para agir que envolve o exercício de julgamento e conduz a uma reconhecida excelência humana ou exemplo de florescimento humano.

Virtuosidade – Associada à bondade moral, representando o que é bom, correto e digno de ser cultivado pelos seres humanos.

Visão – Proposta do que uma organização deseja ser a médio e longo prazo e, ainda, de como ela espera ser vista por todos.

Apêndices

Apêndice I – Oficina de formação acreditada: Promoção do Bem-estar Docente

Anexo B

A preencher na modalidade de Oficina

Ficha da Ação

Designação: **BEM-ESTAR DOCENTE E CRESCIMENTO PESSOAL E PROFISSIONAL**

Modalidade

Oficina de Formação

Cód. Área B13 Descrição

Psicologia da Educação,

Cód. Dest. 15 Descrição

Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário

Formadores

Formadores com certificado de registo:

B.I. 4622749 Nome ROQUE RODRIGUES ANTUNES Reg. Acr. CCPFC/RFO-03435/97

B.I. 5159124 Nome ANA PAULA LOPES DA SILVA Reg. Acr. CCPFC/RFO-07052/98

Componentes do programa

Nº Total de horas presenciais conjuntas: 30

Nº Total de horas de trabalho autónomo: 30

Nº de Créditos: 2.4

Calendarização

Entre 2 e 5 (meses)

Nº de formandos por cada realização da ação

Mínimo 10 Máximo 20

Razões justificativas da ação: Problema/Necessidade de formação identificado

Um número significativo de professores vivencia, na sua atividade profissional quotidiana, situações não gratificantes que são responsáveis por um sentimento de mal-estar. Porém, a par destes, muitas vezes nos mesmos contextos organizacionais, existe um conjunto de outros professores que aparenta uma certa imunidade às condições contextuais negativas e que desempenham com alegria, empenho, eficiência e eficácia as suas funções, sentindo-se, dessa forma, envolvidos nas tarefas, realizados profissionalmente e felizes por serem professores. Dadas as condições adversas que os profissionais da educação enfrentam diariamente, tornou-se evidente que as exigências da prática educativa só terão uma resposta adequada por seres mais fortes, nomeadamente com maior resiliência e bem-estar. Portanto, tornou-se urgente fazer alguma coisa para melhorar os níveis de resiliência e bem-estar de todos os professores. Aos do primeiro grupo, acima referido, é necessário dar apoio para mudarem de atitude, aprendendo ou reaprendendo novas formas de cuidarem de si e dos outros. Aos segundos, para não desfalecerem, é necessário fornecer recursos para otimizarem aquilo que já fazem bem. Do ponto de vista dos formadores que se propõem dinamizar esta ação, a maneira mais adequada de satisfazer a necessidade diagnosticada, é levar aos professores alguns dos conhecimentos mais atualizados nesta área, os quais não são apenas teóricos, mas que indicam um conjunto de práticas, facilmente adoptáveis na vida quotidiana das pessoas que querem melhorar a sua qualidade de vida, nomeadamente através do aumento da sua resiliência e bem-estar, potenciando desta forma o seu desenvolvimento pessoal e profissional.

Efeitos a produzir: Mudança de práticas, procedimentos ou materiais didáticos

- Relacionar (in)satisfação profissional, de acordo com a teoria da motivação de Herzberg, e Mal/Bem-estar docente, segundo as últimas descobertas da Psicologia Positiva;
- Analisar processos e teorias do desenvolvimento humano;
- Refletir sobre os modelos de formação profissional docente e as suas insuficiências;
- Aprofundar os fundamentos do poder das emoções positivas e das teorias do Bem-estar;
- Conhecer e refletir sobre os fatores implicados na teoria do bem-estar de Seligman, designadamente os seus elementos/componentes e pontos fortes, virtudes e forças de carácter;
- Fomentar a aquisição da prática regular de alguns exercícios que aumentam o Bem-estar pessoal e profissional (realização pessoal e envolvimento no trabalho).

- Promover o desenvolvimento pessoal e profissional docente.

Conteúdos da ação

I – (In)Satisfação profissional, Mal/Bem-estar e desenvolvimento humano (3:30 horas)

1. (In)Satisfação profissional e Mal/Bem-estar

a. Considerações sobre Mal-estar

b. Teoria da motivação de Herzberg – fatores motivacionais vs. fatores higiénicos

2. O desenvolvimento humano

a. O genético e o adquirido

b. Personalidade e cultura

c. Cognição, emoção e motivação

d. Necessidades, interesses e valores

3. Teorias do desenvolvimento humano

a. Erikson

b. Rogers

4. Desenvolvimento profissional docente

a. Modelo técnico-científico

b. Modelo reflexivo

c. Suas insuficiências

II – Bem-estar Docente (3:30 horas):

1. Noção de Bem-estar e Psicologia Positiva

2. Teoria do Bem-estar de Martin Seligman

a. Elementos do Bem-estar

i. Emoções positivas

ii. Relações positivas

iii. Realização pessoal

iv. Envolvimento

v. Significado

b. Pontos Fortes e respetivas vias de implementação: virtudes e forças de carácter

1. Sabedoria e conhecimento: curiosidade, amor pela aprendizagem, julgamento, engenho, inteligência social, perspetiva.

2. Coragem: audácia, perseverança, integridade

3. Humanidade e amor: amabilidade, amar

4. Justiça: cidadania, imparcialidade, liderança

5. Moderação: autocontrolo, prudência, humildade

6. Transcendência: apreciação da beleza, gratidão, esperança, espiritualidade, perdão, sentido de humor, gosto pela vida

III – Exercícios práticos de desenvolvimento do bem-estar (8 sessões X 2:30 horas)

• Diário de atos de gratidão

• Evitar a ruminação e a comparação social

• Modificação de pensamentos automáticos e das emoções negativas

• Aprender a aplicar os seus pontos fortes

• Aumentar as experiências de fluxo

• Saborear os acontecimentos agradáveis da vida

• Cuidar do corpo

• Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas

IV – Avaliação: Registo e reflexões dos exercícios num portefólio (30 horas de trabalho autónomo)

V – Avaliação da ação (3 horas)

Metodologias de realização da ação

Passos metodológicos

• Num primeiro momento, realizar-se-ão um conjunto de sessões teórico-práticas, onde serão apresentados e discutidos os conceitos fundamentais em causa: Bem-estar, desenvolvimento humano e as suas teorias, Psicologia Positiva, diferentes aspetos das teorias do bem-estar, designadamente as propostas por Martin Seligman. Seguidamente, realizar-se-ão atividades para interiorizar os novos conceitos e operacionalizar as novas práticas exigidas por estes novos conhecimentos. As estratégias a utilizar serão a exposição dialogada, painel, trabalho em pequeno grupo e seminário ou plenário, com o fim de partilhar o trabalho e a reflexão individuais e/ou levados a cabo no pequeno grupo com o grande grupo (módulos I, II e III).

• Num segundo momento, realizar-se-ão algumas sessões presenciais (8), intervaladas com trabalho autónomo, em que os formandos porão em prática um conjunto de exercícios para aumentar o bem-estar de cada formando, de modo a experienciarem vivências de emoções positivas, indutoras de um maior grau de resiliência. Para o efeito os formandos registarão em dossier próprio o diário dos exercícios solicitados.

• Num terceiro e último momento, proceder-se-á à avaliação da Oficina de Formação, isto é, num Debate-Seminário sobre os trabalhos desenvolvidos, os formandos apresentarão uma síntese das suas vivências

profissionais, refletindo conjuntamente sobre a consecução dos objetivos de partida e traçando linhas para a eventual reformulação práticas e modificações já conseguidas.

Calendarização

Período de realização da ação durante o mesmo ano escolar:

De novembro de 2015 a fevereiro de 2016.

Número de sessões previstas por mês: 4

Número de horas previstas para cada tipo de sessões:

Sessões presenciais conjuntas: 2 sessões de 3:30h, 8 sessões de 2:30h, 1 sessão de 3:00h, num total de 30 horas.

Sessões de trabalho autónomo: consoante a disponibilidade de cada formando, num total de 30 horas.

Regime de avaliação dos formandos

- Construção de um Dossier Pessoal que contenha a produção e reflexão desenvolvidas ao longo desta oficina de formação. Neste dossier individual deve fazer parte integrante e obrigatória uma Síntese Teórico-Prática e uma Reflexão Crítica e abrangente sobre a ação de formação.
- Será atribuído um certificado de frequência e aproveitamento aos formandos que realizem o estabelecido no ponto anterior e frequentem, pelo menos, dois terços da carga horária total, das sessões.
- A avaliação quantitativa dos formandos será expressa na escala de 1 a 10 valores, nos termos o decreto-lei n.º 15/2007, de 19 de janeiro e da carta circular CCPFC-3/2007, de setembro de 2007, com base nos parâmetros definidos e respetiva ponderação.
- A avaliação será individual, e também contínua, através da observação do desempenho dos formandos em cada uma das sessões previstas no programa da oficina de formação e da aplicação dos critérios /indicadores /ponderações aprovados no Centro de Formação.

Forma de avaliação da ação

1. Pelos formandos

Resposta a um inquérito elaborado para o efeito pela entidade formadora. Relatório de análise crítica da ação.

2. Pelos formadores

Relatório final circunstanciado sobre o decorrer da ação.

3. Pela entidade formadora

Elaboração de um relatório analítico pelo Consultor de Formação, com base nos instrumentos avaliativos produzidos pelos formandos e pelo formador.

Bibliografia fundamental

- Baptista, A. (2012). *O poder das emoções positivas*. Lisboa: Pactor.
- Baptista, A. (2013). *Aprenda a ser feliz. Exercícios de psicoterapia positiva*. Lisboa: Pactor.
- Barros, R., & Moreira, J. A. (2014). *Bem-estar subjetivo e educação de adultos*. Santo Tirso: Whitebooks.
- Blanchard, K. (Ed.). (2013). *Um nível superior de liderança* (5.ª ed.). Lisboa: Actual.
- Csikszentmihalyi, M. (2002). *Fluir*. Lisboa: Relógio d'Água.
- Emmons, R. A. (2009). *Obrigado. Como a gratidão pode torná-lo mais feliz*. Lisboa: Estrela Polar.
- Estanqueiro, A. (2013). *Saber lidar com as pessoas* (22.ª ed.). Lisboa: Presença.
- Fernandes, H. M. G. (2007). *O bem-estar psicológico em adolescentes: uma abordagem centrada no florescimento humano*. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Alto Douro e Trás-os-Montes, Vila Real.
- Fernandes, H. M. G., Vasconcelos-Raposo, J., Bertelli, R., & Almeida, L. (2011). Satisfação escolar e bem-estar psicológico em adolescentes portugueses. *Revista Lusófona de Educação*, 18, 155-172.
- Flores, M. A. (2014). *Profissionalismo e liderança dos professores*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Frankl, V. (2012). *O homem em busca de um sentido*. Lisboa: Lua de Papel.
- Fredrickson, B. L. (2010). *Positividade*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Mangualde: Pedago.
- Haidt, J. (2006). *A conquista da felicidade*. Lisboa: Sinais de Fogo.
- Jesus, S. N. (1999). *Bem-estar dos professores: Estratégias para a realização e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora.
- Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: Asa.
- Jesus, S. N., Mosquera, J., Sotobaus, C., Sampaio, A., Rezende, M., & Mascarenhas, S. (2011). Avaliação da motivação e do bem/mal-estar dos dos professores. Estudo comparativo entre Portugal e Brasil. *Amazônica*, 4-VII(2), 7-18.
- Lyubomirsky, S. (2011). *Como ser feliz. A receita científica para a felicidade*. Lisboa: Pergaminho.

- Marujo, H. A., Neto, L. M., Caetano, A., & Rivero, C. (2007). Revolução positiva: Psicologia positiva e práticas apreciativas em contextos organizacionais. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 2007, 13(1), 115-136.
- Marujo, H. A., Neto, L. M., & Perloiro, M. F. (2011). *Educar para o optimismo* (19.ª ed.). Lisboa: Presença.
- Rivero, C., & Marujo, H. A. (2011). *Positiva-mente* (2.ª ed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Robinson, K. (2012). *Libertando o poder criativo. A chave para o crescimento pessoal e das organizações*. São Paulo: HSM Editora.
- Robinson, K. (2011). *O elemento*. Porto: Porto Editora.
- Santos, M. E. V. M. (2014). *Que escola? Que educação? Para que cidadania? Em que escola?* Alcochete: Alfarroba.
- Seligman, M. E. P. (2004a). *Aprenda optimismo*. Madrid: DeBolsillo.
- Seligman, M. (2004b). *Felicidade autêntica*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Seligman, M. (2011). *A vida que floresce*. Lisboa: Estrela Polar.
- Zohar, D. (2000). *O ser quântico*. Rio de Janeiro: Best Seller.
- Zohar, D. (2005). Spiritually intelligent leadership. *Leader to Leader*, 38, 45-51.
- Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual, QEs*. Lisboa: Sinais de Fogo.

Processo

Data de receção 04-12-2014

Nº processo 87095

Registo de acreditação CCPFC/ACC-81496/15

Data do despacho 04-02-2015

Nº ofício 1159

Data de validade 04-02-2018

Estado do Processo C/ Despacho – Acreditado

Apêndice II – Oficina de formação acreditada: Estratégias para a (in)disciplina – o papel da inteligência espiritual

Região Autónoma da Madeira – Secretaria Regional da Educação – Plataforma Interagir
FORMAÇÃO PARA DOCENTES

1. IDENTIFICAÇÃO DO FORMADOR (Completar os campos referentes a cada formador. Acrescentar novos campos, se houver mais formadores)

Nome:	<u>Ana Paula Lopes da Silva</u>		
Telefone:	██████████	E-mail:	profa.ap.silva@gmail.com NIF: 170408949
Nome:	<u>Roque Rodrigues Antunes</u>		
Telefone:	██████████	E-mail:	roquerantunes@gmail.com NIF: 108269183

2. DESIGNAÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

Estratégias para a (in)disciplina: o papel da inteligência espiritual

3. CARATERIZAÇÃO DA AÇÃO

3.1. Área de formação (1)

A	B	C	D	X
---	---	---	---	---

Áreas de formação:

- a. Ciências da especialidade que se relacionem com as áreas curriculares vigentes nos vários níveis de educação e ensino;
- b. Ciências da Educação;
- c. Prática / Investigação pedagógico-didática nos diferentes domínios da docência;
- d. Formação pessoal, deontológica e sociocultural.

3.2. Modalidade de formação (Curso ou Módulo; Oficina de Formação; Projeto de Formação):

Oficina de Formação

3.3. Duração (Se a ação se realiza à distância, distinguir a componente presencial da componente à distância; se a ação se realiza na modalidade de oficina de formação, distinguir as horas de formação presencial das horas de trabalho autónomo)

N.º total de horas: 25 horas presenciais; 25 horas de trabalho autónomo

3.4. Data(s) de realização (e respetivo(s) horário(s))

4-7 de julho de 2016 das 9:30-12:30;

12 de setembro de 2016 das 9:00-12:30 e 14:00-17:00;

3 de julho de 2017 9:00-12:30; 14:00-17:00

3.5. Destinatários (sugerir os destinatários tendo em conta a finalidade da ação)

Prioritariamente Professores da Escola Secundária Jaime Moniz

3.6. Critérios de seleção (considerando a especificidade da formação, indicar critérios que se revelem pertinentes para a frequência da ação ou que possam influenciar o impacto da formação como, por exemplo, certos pré-requisitos ao nível da formação académica, inicial ou contínua, experiência de serviço, nível de ensino ou ano (s) de escolaridade com que trabalha, características do local de trabalho, entre outros)

- Professores da Escola Secundária Jaime Moniz
- Outros Educadores e Professores da Região Autónoma da Madeira

3.7. N.º mínimo de formandos recomendado (ou n.º exato de formandos, se a formação se destinar a um público alvo determinado): 20

3.8. N.º máximo de formandos recomendado (ou n.º exato de formandos, se a formação se destinar a um público alvo determinado): 25

4. FUNDAMENTAÇÃO/JUSTIFICAÇÃO DA AÇÃO

Preocupação dos Professores e dos Dirigentes da Escola Secundária Jaime Moniz acerca dos problemas da indisciplina verificados na sua escola e consequente decisão dos responsáveis desta Escola de capacitar os Professores e outros Profissionais da instituição para tratar e resolver esses problemas. Os formadores consideram que a presente proposta de formação não esgota as abordagens possíveis ao problema, mas estão convictos de que, no momento presente, a abordagem que propõem é a prioritária, por duas razões: primeiro, porque é a mais urgente, na medida em que propõe que se centre o trabalho a levar a cabo no cerne das questões, nos loci de ocorrência do fenómeno e nas pessoas diretamente envolvidas no problema; segundo, porque pode constituir os alicerces para abordagens subsequentes.

5. OBJETIVOS (Gerais / Específicos)

● Objetivos Gerais

- Refletir conjuntamente sobre o fenómeno da (in)disciplina;
- Conhecer os processos e os fatores inerentes à (in)disciplina;
- Implementar estratégias para a promoção da disciplina na Escola Secundária Jaime Moniz

● Objetivos Específicos

- Analisar criticamente as ocorrências de (in)disciplina verificadas na Escola Jaime Moniz;
- Identificar os fatores subjacentes à ocorrência da (in)disciplina;
- Relacionar os fatores com a dinâmica dos processos de (in)disciplina, principalmente na sala de aula;
- Explicar os fenómenos de (in)disciplina;
- Conhecer estratégias para a promoção da disciplina;
- Elaborar planos de promoção da disciplina;
- Implementar esses planos ao longo de um ano letivo;
- Avaliar a implementação dos planos;
- Reformular os planos implementados.

6. CONTEÚDOS (Indicar a carga horária atribuída a cada bloco temático):

1. Conceções de (in)disciplina (3 horas)
 - 1.1. Conceito de (in)disciplina
 - 1.2. Fatores de indisciplina
 - 1.2.1. A Indisciplina e os fatores inerentes ao professor
 - 1.2.2. A indisciplina e os fatores inerentes ao aluno
 - 1.2.3. A indisciplina e os fatores inerentes à família
 - 1.2.4. A indisciplina e os fatores inerentes à instituição educativa
2. Efeitos da (in)disciplina sobre os professores
 - 2.1. O mal-estar docente
 - 2.2. A satisfação profissional e os fatores motivacionais
3. Promoção da disciplina (3 horas)
 - 3.1. Relação Pedagógica
 - 3.2. Desenvolvimento do autoconhecimento do professor e conhecimento do aluno
 - 3.2.1. A comunicação pedagógica
 - 3.2.3. O espaço e o tempo
 - 3.2. Prática Pedagógica
 - 3.3. Contributo da formação contínua
4. A Inteligência espiritual no quadro das inteligências múltiplas (3 horas)
 - 4.1. Conceito e diferença específica
 - 4.2. Valências para o desenvolvimento do professor e do aluno
 - 4.3. A Inteligência espiritual na promoção da disciplina – exercícios práticos (16 horas): autoconhecimento; comprometimento com objetivos de vida; passos para a mudança; reformulação de objetivos e situações; meditação; atenção e consciência plena; apreciar a beleza; praticar a gratidão; a atitude de reverência; o sentido do mistério; a interdependência cósmica; a experiência da serenidade; pedagogia do assombro; compaixão: a unidade com o outro; o poder da música; a experiência do silêncio.

7. METODOLOGIA DE REALIZAÇÃO DA AÇÃO (Referir como se desenvolverão as componentes prática e teórica, com especial enfoque na componente prática da atividade formativa. Nas oficinas de formação, dever-se-á especificar a atividade ou produto resultante do trabalho autónomo e a forma como esse trabalho se articula, em sessões intercaladas, com a componente teórico-prática, de forma a promover a reflexão-ação e a partilha entre os formandos. Nas ações em regime de *b-learning*, dever-se-á explicitar o que se pretende concretizar nas sessões de formação à distância, de forma clara e objetiva.)

Num **primeiro momento**, realizar-se-ão um conjunto de sessões teórico-práticas, onde serão apresentados e discutidos os conceitos fundamentais. Seguidamente, realizar-se-ão atividades para interiorizar os novos conceitos e operacionalizar as novas práticas exigidas por estes novos conhecimentos. As estratégias a utilizar serão a exposição dialogada, painel, trabalho em pequeno grupo e seminário ou plenário, com o fim de partilhar o trabalho e a reflexão individuais e/ou levados a cabo no pequeno grupo com o grande grupo (conteúdos 1, 2, 3 e 4).

Num **segundo momento**, realizar-se-ão 2 sessões presenciais, preparadoras para o trabalho autónomo, em que os formandos elaborarão um plano para a promoção da disciplina, com base nos elementos fornecidos nas sessões anteriores. Este plano será implementado ao longo do ano letivo pelos formandos, que serão acompanhados à distância pelos formadores.

Num **terceiro e último momento**, proceder-se-á à avaliação da Oficina de Formação, num Seminário organizado para a apresentação dos trabalhos desenvolvidos, os formandos apresentarão uma síntese das suas vivências profissionais, refletindo-se conjuntamente sobre a consecução dos objetivos de partida e traçando linhas para a eventual reformulação práticas e consolidação das transformações já conseguidas.

8. AVALIAÇÃO DOS FORMANDOS (Aprendizagem e Transferência)

8.1. Modalidades e Técnicas/Instrumentos de Avaliação:

Observação e registo do desempenho dos formandos nas sessões presenciais;

Análise crítica do discurso e dos materiais produzidos pelos formandos, os quais devem ser compilados num *portfolio* a entregar no final do desenvolvimento da ação de formação.

8.2. Critérios de Avaliação

A avaliação dos formandos, qualitativa e quantitativa, segue o modelo definido para a formação contínua dos docentes através da Carta Circular CCPFC 3/2007.

CRITÉRIOS		PONDERAÇÃO		
Carga horária frequentada	... a)	10%	10%	
		10%	10%	
Desempenho	Trabalho de grupo%		90%
	Envolvimento nas tarefas realizadas nas sessões%		
	Qualidade das intervenções%		
	Trabalho individual%		

a) Considerando a presença obrigatória em 2/3 da carga horária total das ações de formação, é desejável que sejam bonificados os docentes mais assíduos e pontuais.

Os itens são indicados como exemplos suscetíveis de adaptação às circunstâncias particulares de cada ação, consoante a temática em estudo, a modalidade e a metodologia escolhidas, o peso a atribuir a um eventual trabalho final ou a adoção de determinado instrumento, como o portefólio.

Seja qual for a opção, há que garantir que se avalia aquilo que é verdadeiramente essencial e que tal se reflete na avaliação final dos formandos, podendo, se for o caso, condicionar o aproveitamento, ainda que outros critérios, como a assiduidade, tenham sido satisfeitos.

Escala de Avaliação/Classificação de referência (ECD)
Segundo a Carta Circular CCPFC – 3/2007, de Setembro de 2007

Excelente – de 9 a 10 valores;
Muito Bom – de 8 a 8,9 valores;
Bom – de 6,5 a 7,9 valores;
Regular – de 5 a 6,4 valores;
Insuficiente – de 1 a 4,9 valores.

9. BIBLIOGRAFIA FUNDAMENTAL

- Aires, M. L. (2009). *Disciplina na sala de aulas. Um guia de boas práticas para professores do ensino básico*. Lisboa: Sílabo.
- Amado, J. S. (2000). *A construção da disciplina na escola. Suportes teórico-práticos*. Porto: Asa.
- Amado, J. S. (2001). *Interacção pedagógica e indisciplina na aula*. Porto: Asa.
- Amado, J., & Freire, I. (2009). *A(s) indisciplina(s) na escola – compreender para prevenir*. Porto: Asa.
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 75-86. Recuperado em 2016, janeiro, 15, de <http://sisifo.fpce.ul.pt>
- Antão, J. (2001). *Comunicação na sala de aula* (5.ª ed.). Porto: Asa.
- Antunes, R. R., & Silva, A. P. (2015). Inteligência espiritual: Um bem educativo. *EduSer, Revista de Educação*, 7(1), 30-47.
- Caeiro, J., & Delgado, P. (2005). *Indisciplina em contexto escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Carita, A., & Fernandes, G. (2002). *Indisciplina na sala de aula* (3ª ed.). Lisboa: Presença.
- Costa Catré, M. N., Ferreira, J. A., Pessoa, T., Catré, A., & Catré, M. C. (2016). Espiritualidade: Contributos para uma clarificação do conceito. *Análise Psicológica*, 34(1), 31-46. doi: 10.14417/ap.877
- Curto, P. M. (1998). *A escola e a indisciplina*. Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (1991). Investigação sobre a disciplina/indisciplina na aula e na formação de professores. *Revista Inovação*, 4(1), 29-48.
- Estrela, M. T. (1996). Prevenção da indisciplina e formação de professores. *Noésis*, Janeiro/Março, 34-36.
- Estrela, M. T. (2002). *Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na sala de aula* (4.ª ed.). Porto: Porto Editora.
- Estrela, M. T. (2010). *Profissão docente: Dimensões afectivas e éticas*. Porto: Areal.
- Estrela, M., & Amado, J. (2000). Indisciplina, violência e delinquência na escola. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. 34(1, 2, 3), 249-271.
- Gomez, M. T., Mir, V., & Serrats, M. G. (2003). *Como criar uma boa relação pedagógica* (3.ª ed.).

Porto: Asa.

Jesus, S. N. (1996). *Influência do professor sobre os alunos*. Porto: Asa.

Jesus, S. N. (1999). *Como prevenir e resolver o stress dos professores e a indisciplina dos alunos?* Lisboa: Asa.

Jesus, S. N. (2002). *Perspectivas para o bem-estar docente*. Porto: Asa.

Jorge, D. F. O. (2012). *Inteligência espiritual. Propriedades psicométricas da versão portuguesa da escala de inteligência espiritual integrada (ISIS)*. Dissertação de mestrado inédita, Universidade da Beira Interior, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Departamento de Psicologia e Educação, Covilhã.

Lopes, J. P. (2002). *Gestão da sala de aula. Como prevenir e lidar com problemas de indisciplina* (4.^a ed.). Vila Real: UTAD.

Miguel, J. P., Silva, J. T., & Machado, T. S. (2015). Inventário de inteligência espiritual de King: Estudo psicométrico da versão portuguesa. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación, Extra(10)*, 055-059. Recuperado em 8 de janeiro de 2016 de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/338/pdf_264. doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.338

Palma, C. M. C. (2011). *A formação de professores para a intervenção na e a prevenção da indisciplina*. Dissertação de mestrado inédita, Escola Superior de Educação Almeida Garrett, Lisboa.

Palma, C. M. C., & Silva, A. P. (2011). Formação de professores e (In)disciplina. In II Fórum Internacional de Conhecimento e Ciência (Ed.), *Conhecimento e ciência* (pp.93-10). Belém, Pará, Brasil: Edições do Fórum.

Santo, J. E. (2009). Formação de professores para a prevenção da indisciplina. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 87-100.

Silva, M. L. F (2001). *Indisciplina na aula. Um problema dos nossos dias*. Porto: Asa.

Silva, M. P., & Neves, I. P. (2006). Compreender a (in)disciplina na sala de aula: Uma análise das relações de controlo e de poder. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(1), 5-41.

Torralba, R. (2010). *Inteligência espiritual*. Barcelona: Plataforma.

Veiga, F. H. (2007). *Indisciplina e violência na escola: práticas comunicacionais para professores e pais* (3.^a ed.). Coimbra: Almedina.

Vieira, H. (2005). *A comunicação na sala de aula* (2.^a ed.). Lisboa: Presença.

Wigglesworth, C. (2012). *SQ21: The twenty-one skills of spiritual intelligence*. New York: SelectBooks.

Wolman, R. (2002). *Inteligência espiritual. Um método revolucionário para você avaliar e expandir o seu nível de consciência*. Rio de Janeiro: Ediouro.

Zohar, D., & Marshall, I. (2004). *Inteligência espiritual: QEs*. Lisboa: Sinais de Fogo.

10. REQUISITOS NECESSÁRIOS À PROMOÇÃO DA AÇÃO DE FORMAÇÃO

10.1. LOCAL DE REALIZAÇÃO

Escola Secundária Jaime Moniz

10.2. SALA DE FORMAÇÃO (Requisitos quanto ao mobiliário: por exemplo, mesas e cadeiras ou cadeiras com braço)	
Sala com flexibilidade para deslocar o mobiliário, possibilitando várias dinâmicas de trabalho em grupo	
10.3. EQUIPAMENTOS	
Data show, acesso à Internet	
10.4. DOCUMENTAÇÃO DE APOIO EM FORMATO DIGITAL (a entregar aos formandos)	Não Sim
10.5. OUTRO MATERIAL	

Código de Validação ITG-476/16, de 20 de junho de 2016.

Apêndice III – 100 estudos utilizando o SISRI-24 (King, 2008)

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
DeLa Peña III, S. (2010). <i>Liceo Journal of Higher Education Research Social Science Section</i> , 6(2), 253-270 [Filipinas]	Spiritual intelligence and work stress among basic education faculty of a private non-sectarian school	Este estudo determinou o nível de espiritualidade e <i>stress</i> no trabalho entre oalunos candidatos a docentes do Departamento de Educação Básica do Liceo de Cagayan University .	Estudo correlacional entre inteligência espiritual e o <i>stress</i> no trabalho em alunos candidatos a professores, numa Faculdade de Educação Básica	34 estudantes candidatos a professores	Os resultados mostraram que os alunos candidatos a professores têm elevados níveis de inteligência espiritual, sendo moderadamente estressados. Os estressores identificados incluem tarefa, papel, física e relações interpessoais. Não houve diferença significativa nos níveis de inteligência espiritual e <i>stress</i> no trabalho. Também, não foi encontrada relação significativa entre os níveis de inteligência espiritual dos respondentes e o <i>stress</i> no trabalho.
Aleksynaitė, N. (2010). Tese de mestrado inédita, Vytautas Magnus University, Kaunas, Lithuania.	Identity, spiritual intelligence, religious faith strength and moral judgment connections in the adolescence	O objetivo deste trabalho foi investigar os pontos de contato entre a identidade, a inteligência espiritual, a força da fé religiosa e o juízo moral no final da adolescência.	Foram aplicados 4 instrumentos: 1) <i>Objective Measure of Ego Identity Status</i> ; 2) <i>SISRI-24</i> ; 3) <i>Santa Clara Strength of Religious Faith Questionnaire</i> –4) <i>Moral Judgment Test</i> .	227 estudantes de escolas secundárias.	Os resultados da pesquisa mostraram que a fase de identidade e nível de inteligência espiritual é comparável para rapazes e raparigas. Pessoas realizadas do ponto de vista da identidade têm o maior nível de inteligência espiritual (em todos os domínios) do que os indivíduos que estão no estado de difusão, encerramento ou moratória. Diferentes níveis de inteligência espiritual dizem respeito a força da fé religiosa, mas há conexões significativas na produção de significado pessoal e domínios transcendentais e sensibilização. Mas nem o estado de identidade, nem a inteligência espiritual e nem a fé religiosa têm quaisquer ligações com maior nível de julgamento moral.
Moallemi, S., Raghbi, M., & Dargi, S. Z. (2010). <i>Journal of Shahid Sadoughi University of Medical Sciences and Health Services</i> , 18(3), 234-242. [Irão]	Comparison of spiritual intelligence and mental health in addicts and normal individuals	Este estudo pretendeu comparar a inteligência espiritual entre indivíduos aditivos e indivíduos saudáveis.	Os sujeitos foram avaliados com o Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (SISRI-24) e Questionário Geral de Saúde (GHQ). Os dados foram analisados com coeficiente de correlação de Pearson e teste t para grupos independentes.	80 indivíduos aditivos e 80 indivíduos saudáveis.	Houve diferenças significativas nos escores SISRI-24 e as pontuações do GHQ. As pessoas viciadas tiveram níveis mais baixos nas duas escalas. Houve uma correlação positiva entre a pontuação SISRI-24 e pontuações GHQ e subescalas de GHQ ($p < 0,01$) em dois grupos. O abuso de substâncias aditivas afeta a saúde física e mental. Os indivíduos com menores níveis de inteligência espiritual são mais propensas à dependência destas substâncias aditivas e supõem-se que níveis mais elevados de inteligência espiritual possam impedir os indivíduos da adição.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Dougherty, T. J. (2011). Tese doutoramento inédita. Idaho State University, College of Education, Pocatello, ID, USA.	The relationship between spirituality, spiritual intelligence, and leadership practices in student leaders in the BYU-Idaho student activities program	O objetivo deste estudo foi explorar a relação entre a espiritualidade, a inteligência espiritual, e práticas de liderança em líderes estudantis no Programa de Atividades dos Estudantes da Universidade de BYU-Idaho.	Estudo correlacional entre espiritualidade, inteligência espiritual e práticas de liderança nos líderes estudantis da Faculdade de Educação da Idaho State University	317 estudantes universitários líderes	Não foram encontradas diferenças significativas em qualquer uma das cinco práticas de liderança com base no sexo, estado civil, filiação da faculdade, idade, ano na escola, nível de liderança, ou tempo de serviço. O autor comenta que este é o significado, uma vez que "implica que a liderança" transcende essas considerações.
Moosa, J. & Ali, N. M. (2011). <i>Journal of Life Science and Biomedicine</i> , 1(1), 24-27. [Irão]	The study relationship between parenting styles and spiritual intelligence	O objetivo do presente estudo foi examinar a relação entre estilos parentais e inteligência espiritual entre os estudantes do ensino secundário.	Estudo correlacional com seleção de estudantes aleatoriamente, análise de regressão múltipla, teste de hipóteses, com aplicação de questionários de inteligência espiritual e de estilos parentais.	160 estudantes do ensino secundário	Os resultados mostraram que estilos parentais podem prever a inteligência espiritual. O estilo parental revelador de autoridade teve uma relação positiva e significativa com a inteligência espiritual, mas o estilo autoritário e negligenciador teve relação negativa significativa. O estilo parental permissivo não teve nenhuma relação significativa.
Hildebrandt, L. S. (2011). Tese de doutoramento inédita, Capella University, School of Business and Technology, Minnesota, USA.	Spiritual intelligence: Is it related to a leader's level of ethical development?	Investigar se a inteligência espiritual pode estar relacionada com as teorias do desenvolvimento moral e atributos de liderança espiritual.	Correlacional entre a inteligência espiritual e o desenvolvimento moral e atributos da liderança espiritual.	202 líderes de todos os níveis de ensino.	Os resultados são destinados a fornecer uma compreensão mais profunda e mais ampla da aplicação da inteligência espiritual e sua relação com a liderança e mudança de paradigmas organizacionais que envolvem espiritualidade. Os resultados revelaram que há uma relação entre o nível de inteligência espiritual e o nível de desenvolvimento moral.
Beshlideh, K., Charkhabi, M., Kalkhoran, M. A., & Marashi, S. A. (2011). <i>International Journal of Psychology</i> , 5(1), 21-34. [Irão]	Relationship between personality traits and spiritual intelligence in male students of Shahid Chamran University at Ahvaz	O objetivo deste estudo é recolher evidências relativas à inteligência espiritual, determinando se os cinco grandes traços de personalidade podem prevê-la.	O projeto de pesquisa é correlacional. 270 sujeitos foram selecionados através de procedimento aleatório simples. Os dados foram analisados por meio de correlação de Pearson; regressão, regressão passo a passo e análise de regressão curvilínea.	270 estudantes do sexo masculino	Os resultados mostraram que os três traços de personalidade de extroversão, amabilidade e conscienciosidade têm correlações estatisticamente significativas com inteligência espiritual. Os alunos com extroversão, amabilidade e conscienciosidade são mais propensos a ter maior inteligência espiritual, enquanto as pessoas com maior abertura necessariamente não tem maior inteligência espiritual. Os resultados da análise de regressão quadrática confirmam que as pessoas com escores baixos de neurose têm as maiores pontuações de inteligência espiritual e as pessoas com níveis mais elevados de neurose têm os escores moderados de inteligência espiritual, enquanto as pessoas com escores moderados de neurose têm os mais baixos níveis de inteligência espiritual.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Amrai, K., Farahani, A., Ebrahimi, M., & Bagherian, V. (2011). <i>Procedia Social and Behavioral Sciences</i> 15, 609-612. [Irão]	Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students	O presente estudo examinou a relação entre traços de personalidade e inteligência espiritual entre os estudantes universitários.	Estudo correlacional entre os traços de personalidade de estudantes da universidade de Teerão e o nível da sua inteligência espiritual.	205 estudantes em amostragem múltipla por conglomerados.	Os resultados mostram que existe uma correlação negativa entre neuroticismo e inteligência espiritual e uma correlação positiva entre conscienciosidade, extroversão e amabilidade. A abertura à experiência não tinha nenhuma relação com inteligência espiritual. Também regressão sincrónica mostrou que os três traços de personalidade extroversão, conscienciosidade e amabilidade explicam 0,052 da variância de inteligência espiritual simultaneamente. De acordo com as conclusões, os traços de personalidade são fatores que tem um papel considerável na inteligência espiritual das pessoas.
Joy, S. T. (2011). Tese de doutoramento inédita, The Maharaja Sayajirao University of Baroda, Faculty of Education and Psychology, Centre of Advanced Study in Education, Vadodara, India.	Enhancement of emotional intelligence and spiritual intelligence among B. Ed. student-teachers	O presente estudo pretendeu descobrir a eficácia do programa de aprendizagem experiencial para o reforço da inteligência emocional e da inteligência espiritual em alunos candidatos a professores.	Ambas abordagens quantitativa e qualitativa foram utilizados para recolha de dados. Os dados foram recolhidos principalmente através da administração de escalas de autopreenchimento sobre IEmocional e IEspiritual, reação a escalas, bem como por meio de observações casuais, registros anedóticos, etc. A análise quantitativa dos dados foi realizada utilizando Qui-quadrado e Mann Whitney; Análises contínuas dos programas de melhoramento da IEmocional e da IEspiritual foram realizadas qualitativamente também.	60 estudantes candidatos a professores já em final de curso.	As conclusões do estudo indicaram que os programas de melhoramento para a IEmocional e a IEspiritual são eficazes para o desenvolvimento daquelas inteligências nos sujeitos desta amostra.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Giles, A. (2012). Academy of Defence, UK. [Reino Unido]	Spiritual intelligence: is it relevant to ethical leadership education at the strategic level of UK defence?	Inteligência Espiritual é relevante para a educação e liderança ética ao nível estratégico de defesa do Reino Unido?	Estudo-piloto – entrevistas – 9 informantes estratégicos. Alargado no estudo principal de um universo de 422 sujeitos.	9 + grupo alargado (422) mediante preenchimento prévio de grelha.	O conceito de inteligência espiritual foi apenas parcialmente relevante para a prática da liderança estratégica ética, com mais ênfase sobre os aspetos do modelo de inteligência espiritual no referente à autoconsciência das crenças morais e produção de significado pessoal. A utilidade potencial do modelo de inteligência espiritual como uma ferramenta para a educação liderança ética revelou-se inconclusiva.
Zahed-Babelan, A., & Moeinikia, M. (2012). <i>International Research Journal of Applied and Basic Sciences</i> , 3(12), 2404-2407. [Irão]	The relationship between students' spiritual intelligence and type of religious identification	Este estudo examinou a relação entre a inteligência espiritual e identificação religiosa.	Estudo tipo correlacional- descritivo, tendo utilizado o SISRI-24 e um inventário de identidade religiosa.	419 estudantes universitários	Há correlação positiva e significativa entre a inteligência espiritual e identidade religiosa de estudantes dos sexos masculino e feminino. Mas não foi encontrada nenhuma correlação significativa entre a inteligência espiritual e o fracasso da identidade religiosa dos estudantes do sexo masculino. Ao contrário, houve uma correlação negativa e significativa entre a inteligência espiritual e o fracasso da identidade religiosa de estudantes do sexo feminino. Não houve relação significativa entre a inteligência espiritual e difusão da identidade religiosa de ambos os sexos.
Hohn, K. (2012). Tese de mestrado inédita, University of Texas at Arlington, Faculty of the Graduate School, Arlington, Texas, USA.	LGBTQ youth: an exploration of the relationship between the coming out process and spiritual intelligence	Este estudo explorou a relação entre o processo de identidade sexual e inteligência espiritual em lésbicas, gays, bissexuais e transgêneros (LGBTQ) em populações jovens.	Estudo correlacional entre orientação sexual e inteligência espiritual.	540 sujeitos com idade inferior a 18 anos	Os resultados deste estudo indicaram não haver nenhuma relação significativa entre o GIQ (Gay Identity Questionnaire) e SISRI-24 (<i>Spiritual Intelligence Self-Report Inventory</i>). Os resultados mais intrigantes foram as diferenças significativas no SISRI-24 entre religiões, afiliações atuais e envolvimento religioso.
Madhusudan, V., & Nagalingappa, G. (2012). <i>International Journal of Research in Computer Application & Management</i> , 2(4), 56- 59. [Índia]	Spiritual intelligence – a change management study	Foi realizado um estudo entre estudantes do último ano de MBA em uma faculdade de renome em Bangalore para entender os vários aspetos da inteligência espiritual e a sua correlação com a empregabilidade.	Estudo correlacional entre a inteligência espiritual e a empregabilidade, usando o SISRI-24 e algumas questões sobre a situação referente ao emprego.	34 estudantes de MBA em Gestão, em final de curso.	Os resultados indicam a importância da inteligência espiritual na empregabilidade para a nossa geração mais jovem. Há uma necessidade de incorporar esta como parte do estudo formal. O estudo estatístico indica uma boa significância estatística para a Inteligência Espiritual com os aspetos da empregabilidade, com uma correlação positiva.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Azam, M. D., Mansor, M., & Yaacob, S. N. (2012). <i>Malaysian Journal of Youth Studies</i> , 7, 10-22. [Malásia]	Spiritual intelligence and how leaders leadership style among adolescents in Malaysia	Este estudo procurou estabelecer uma relação entre o nível de inteligência espiritual individual e seus estilos de liderança em adolescentes.	Estudo correlacional entre a inteligência espiritual e o tipo de liderança entre líderes jovens malaios. Foram aplicados o <i>SISRI-24</i> e <i>Multifactor Leadership Questionnaire Form 6s (MLQ)</i> .	277 estudantes líderes entre 16 e 17 anos.	Os resultados mostraram uma relação significativa entre a inteligência espiritual e dois estilos de liderança nomeadamente transformacionais e <i>laissez-faire</i> . Entretanto, não foi encontrada relação significativa entre a inteligência espiritual e liderança transacional. Além disso, esta pesquisa também encontra algumas relações significativas entre as componentes da inteligência espiritual e estilo de liderança transformacional. Esta pesquisa verificou a importância do papel desempenhado pela inteligência espiritual no desenvolvimento de estilos de liderança. Em conclusão, este estudo descobriu que a inteligência espiritual positiva levaria à eficácia dos estilos de liderança de líderes adolescentes.
Javadi, M. H., Mehrabi, J. Jamkhaneh, H. B & Samangoei, B. (2012). <i>Australian Journal of Basic and Applied Sciences</i> , 6(9), 378-384. [Irão]	Studying the impact of emotional intelligence and spiritual intelligence on organizational entrepreneurship	O principal objetivo da presente investigação foi estudar o impacto da inteligência emocional e da inteligência espiritual sobre empreendedorismo organizacional.	Estudo correlacional descritivo, sendo oito pequenas e médias empresas de manufatura selecionados aleatoriamente e 24 questionários foram distribuídos em cada empresa.	187 empregados de pequenas e médias empresas.	Os resultados revelam que a inteligência emocional e a inteligência espiritual são eficazes no empreendedorismo organizacional. Também os resultados da investigação demonstraram que o modelo de pesquisa é adequada para o estudo destas variáveis.
Matthews, W. C. (2012). Tese de doutoramento inédita, Appalachian State University, Reich College of Education, Boone, NC, USA.	Spirituality as a component of transformational leadership among selected North Carolina community college presidents	Este estudo examinou a relação entre espiritualidade e liderança transformacional entre os presidentes de faculdades da Carolina do Norte.	O estudo qualitativo foi definido dentro de uma abordagem interpretativa. Oito presidentes de faculdades da Carolina do Norte foram intencionalmente selecionados, sendo observados e entrevistados com a intenção de investigar a relação a sua espiritualidade e o seu estilo de liderança e que atividades têm norteado o desenvolvimento de sua espiritualidade e liderança, e como influenciam os seus seguidores.	58 presidentes de faculdades da Carolina do Norte (<i>SISRI-24</i> e <i>MLQ</i> , <i>Multifactor Leadership Questionnaire</i>)	Os dados recolhidos sugerem que os presidentes de estudo dependem fortemente de sua espiritualidade para apoiar e orientar o processo de liderança. A partir das observações e entrevistas foi evidente a forte influência da orientação no desenvolvimento de liderança dos presidentes e um esforço concertado por parte deles no sentido do uso de características da liderança transformacional na orientação dos seguidores. Além disso, poderia ser encontrado ligações entre traços de liderança dos sujeitos do estudo e das competências sugeridas para presidentes de universidades da Associação dos Presidentes das Universidades.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Azad-Marzabadi, E., Hoshmandja, M., & Poorkhalil, M. (2012). <i>Journal of Behavioral Sciences</i> , 6, 181-187. [Irão]	Relationship between organizational spirituality with psychological empowerment, creativity, intelligence spiritual, job satisfaction of university staff	O objetivo deste estudo foi o determinar a relação entre a organização espiritual, empoderamento psicológico, inteligência espiritual, criatividade, stress e satisfação no trabalho de funcionários da universidade.	Estudo correlacional entre espiritualidade organizacional, empoderamento psicológico, criatividade, inteligência espiritual.	308 funcionários da universidade numa amostra por conveniência	A relação entre espiritualidade organizacional, criatividade, empoderamento psicológico e inteligência espiritual foi positiva e significativa. A inteligência espiritual é uma das variáveis que mais afeta o empoderamento psicológico e a criatividade dos funcionários desta universidade.
Sood, S., Bakhshi, A. & Gupta, R. (2012). <i>Journal of Education and Practice</i> , 3(10), 55-59. [Índia]	Relationship between personality traits, spiritual intelligence and well being in university students	Esta investigação foi realizada para explorar a relação entre traços de personalidade, inteligência espiritual e bem-estar entre os estudantes universitários.	O inventário dos cinco fatores de personalidade de Rammstedt e John foi empregado para avaliar traços de personalidade, o SISRI-24 para medir a inteligência espiritual e o Índice 5 de Bem-estar da OMS.	120 estudantes de pós-graduação em Psicologia,	Diferenças nos traços da personalidade e inteligência espiritual surgiram neste estudo. Foi encontrada relação positiva entre a produção de significado pessoal e dois fatores ou seja, amabilidade e neuroticismo. Existe uma relação significativa entre a consciência transcendental e abertura à experiência. A análise de regressão revelou que a consciência transcendental é preditor de bem-estar.
Torabi, M., Moghimi, S. M., & Monavarian, A. (2013). <i>International Journal of Economy, Management and Social Sciences</i> , 2(8), 539-543. [Irão]	Investigating the relation between spiritual intelligence and psychological empowerment among nurses of Faghihi hospital in 2012	O objetivo deste estudo visou determinar a inteligência espiritual e sua correlação com a capacitação psicológica de enfermeiras.	Estudo correlacional entre a inteligência espiritual e a capacitação psicológica de enfermeiras.	179 enfermeiras do hospital de Faghihi em Shiraz.	Conclusões do T-test sugerem que as enfermeiras do hospital de Faghihi na cidade de Shiraz relativamente à inteligência espiritual e à capacitação psicológica estão acima da média de 3,5, no entanto, esses resultados não são tão inesperados numa sociedade em que as pessoas acreditam em valores religiosos. Além disso, o teste de correlação de Pearson mostrou uma correlação significativa e positiva entre inteligência espiritual e a capacitação psicológica.
Siddiqui, Z. U. (2013). <i>Educationia Confab</i> , 2(6), 36-42. [Índia]	Effect of achievement motivation and gender on spiritual intelligence	O presente estudo teve como objetivo estudar o efeito da motivação, da realização e de género sobre a inteligência espiritual.	Estudo correlacional, usando 2 instrumentos: <i>Achievement Motivation Scale (AMS)</i> e o <i>SISRI-24</i> . Faz-se uso do método estatístico ANOVA.	400 estudantes universitários (200 do sexo masculino e 200 do sexo feminino).	Os resultados mostraram efeito significativo da motivação e da realização na inteligência espiritual ($p < 0,05$). Além disso, os resultados revelaram que efeito do género não foi significativo na inteligência espiritual. Os resultados foram discutidos à luz de estudos existentes.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Azizi, M., & Zamaniyan, M. (2013). <i>Theory and Practice in Language Studies</i> , 3(5), 852-858. [Irão]	The relationship between spiritual intelligence and vocabulary learning strategies in EFL learners	Este artigo investiga a relação entre a inteligência espiritual dos alunos de EFL e a utilização de estratégias de aprendizagem de vocabulário.	Estudo correlacional entre a inteligência espiritual e a utilização de vocabulário de línguas estrangeiras.	120 estudantes de EFL da Universidade Pública de Shiraz.	Os resultados obtidos indicaram uma relação estatisticamente significativa entre estratégias de aprendizagem de vocabulário e a inteligência espiritual. Os resultados da regressão múltipla mostraram que houve uma correlação significativa entre todas as sub-escalas de inteligência espiritual e estratégias metacognitivas e estratégias sociais.
Kaur, D., Sambasivan, M., & Kumar, N. (2013). <i>Journal of Clinical Nursing</i> , 22, 3192-3202. [Malásia]	Effect of spiritual intelligence, emotional intelligence, psychological ownership and burnout on caring behaviour of nurses: a cross-sectional study.	Propor um modelo de previsão de comportamento de cuidadores entre enfermeiras, que inclui a inteligência espiritual, inteligência emocional, autocontrolo psicológico e <i>burnout</i> .	Um estudo transversal foi utilizado tendo sido analisados os dados pela estatística descritiva e o modelo de equações estruturais. Foram interrogados também pacientes para se pronunciarem sobre a sua satisfação com os serviços de enfermagem.	550 enfermeiras de 7 hospitais públicos de Kuala Lumpur e 348 pacientes dos mesmos hospitais	Identificar os fatores que afetam o comportamento de cuidadores das enfermeiras é fundamental para melhorar a qualidade da assistência ao paciente. A inteligência espiritual, inteligência emocional, burnout e o autocontrolo psicológico das enfermeiras desempenham um papel significativo na realização comportamento de cuidadores.
Yousefi, M., Bakhtiarnia, R., & Robatjazi, M. R. (2013). <i>International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World</i> , 4(4), 601-612. [Irão]	The relationship between spiritual intelligence and quality of translation.	O presente estudo tenta descobrir se há qualquer relação significativa entre o nível de inteligência espiritual dos tradutores e da qualidade da tradução dos textos religiosos que produzem.	Estudo correlacional entre a inteligência espiritual e a qualidade de tradução	42 estudantes tradutores de persa para inglês	Os resultados do estudo revelaram que houve relação significativa entre o nível de inteligência espiritual dos tradutores e da qualidade da sua tradução. Revelaram ainda que entre os componentes da inteligência espiritual, o pensamento existencial crítico e a consciência transcendental são preditores positivos da qualidade do Inglês usado nas traduções persas de textos religiosos.
Javaheri, H., Safarni, H. & Mollahosseini, A. (2013). <i>Interdisciplinary Journal of Contemporary Research in Business</i> , 4(9), 547-554. [Irão]	Survey relationship between spiritual intelligence and service quality	Este estudo investigou o impacto da inteligência espiritual na qualidade do serviço prestado.	Estudo correlacional entre as componentes da inteligência espiritual e qualidade de serviço prestada por funcionários de um centro de aconselhamento de Teerão. Análise estatística com hipóteses. Análise de regressão.	45 funcionários do Centro de Aconselhamento em Teerão.	Os resultados da análise de dados realizada a 45 funcionários de um centro de aconselhamento em Teerão (Irão) indicaram que a inteligência espiritual dos empregados tem um impacto positivo significativo sobre a qualidade de serviço deste centro. Além disso, os resultados mostraram que os componentes de inteligência espiritual, "produção de significado pessoal" e "expansão do estado de consciência" têm efeito maior sobre a qualidade do serviço.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Baumsteiger, R., & Chenneville, T. (2013). <i>Ethics and Behavior</i> 23(4), 266-277. [USA]	Roles of religiosity and spirituality in moral reasoning	Este estudo teve como objetivo relacionar espiritualidade e raciocínio moral.	Correlacional entre a inteligência espiritual e o raciocínio moral (e o seu desenvolvimento ou não), tendo sido aplicado o SISRI-24.	1037 estudantes universitários.	Os resultados sugerem que as pessoas religiosas e espirituais tendem a acreditar que melhor resultado moral pode ser sempre alcançado. As pessoas religiosas parecem ser mais propensas do que as pessoas não-religiosas para seguir princípios morais, enquanto as pessoas espirituais parecem igualmente propensas a usar princípios morais contextualizados na tomada de decisões morais. Por outro lado, este estudo sugere que a religiosidade e a espiritualidade são preditores fracos de princípios éticos. Mais pesquisa poderia ainda investigar como anormalmente elevada religiosidade e espiritualidade influenciar o raciocínio moral. Esta linha de pesquisa pode levar a uma melhor compreensão de aspetos que são fundamentais para a psicologia: a religiosidade, espiritualidade, moralidade e valores pessoais.
Sahebalzamani, M., Farahani, H., Abasi, R. & Talebi, M. (2013). <i>Iran Journal of Nursing Midwifery Research</i> , 18(1), 38-41. [Irão]	The relationship between spiritual intelligence with psychological well-being and purpose in life of nurses	Este estudo foi realizado para investigar a relação entre a inteligência espiritual com propósito na vida e bem-estar psicológico entre enfermeiras	Estudo correlacional-descriptivo. Questionário incluindo características demográficas; escala de SISRI-24 itens e 4 componentes (King, 2008); questionário de bem-estar psicológico.	270 enfermeiras dos hospitais de Teerão. Amostra por conveniência	Os resultados mostraram que há uma relação significativa entre inteligência espiritual e o bem-estar psicológico e ter um propósito de vida. Além disso, há uma associação significativa entre os componentes da inteligência espiritual incluindo a expansão do estado de consciência, produção de significado pessoal, consciência transcendental e o pensamento existencial crítico com bem-estar psicológico.
Maria, H. (2013). Tese de mestrado inédita, Bogor Agricultural University, Institut Pertanian Bogor, Bogor, Indonesia.	Mother's spiritual intelligence, parenting quality, and student's creativity.	O objetivo desta pesquisa foi analisar a inteligência espiritual das mães, a qualidade parental, e a criatividade do aluno em escolas primárias da cidade de Depok.	Os dados foram recolhidos através do preenchimento de questionários. Os dados foram analisados por estatística descritiva paramétrica (t-test) e o teste não paramétrico (teste de Mann Whitney), de correlação e a análise de regressão.	120 alunos e suas famílias escolhidos aleatoriamente em 4 escolas primárias de Depok.	O ambiente familiar e a estimulação têm correlações positivas com a educação dos pais, renda familiar e inteligência espiritual das mães. Estimulação e carinho têm correlações positivas com inteligência espiritual da mãe (produção de significado pessoal e expansão estado de consciência). A criatividade do aluno na escola tem correlação positiva com a maturidade da criança, e tem correlação negativa com a inteligência espiritual da mãe.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Rani, A. A., Abidin, I., & Hamid, M. R. (2013). <i>The Macrotheme Review</i> , 2(3), 12-17. [Malásia]	The Impact of Spiritual Intelligence on Work Performance: Case studies in Government Hospitals of East Coast of Malaysia	Este estudo examinou a relação de causalidade entre a inteligência espiritual e o desempenho no trabalho entre equipas de enfermeiras em três estados da Malásia.	Análise fatorial confirmatória foi aplicada para determinar a validade de constructo aplicado. Verificar o impacto da inteligência espiritual na performance do trabalho.	506 enfermeiras de três estados da Malásia	A partir do resultado, pode considerar-se que o desempenho no trabalho é influenciada pela Inteligência Espiritual. Além disso, o factor de moderação de idade e estabilidade não é significativo no modelo aplicado aos hospitais envolvidos. Esta descoberta pode abrir o caminho a seguir no sentido da promoção e desenvolvimento da inteligência espiritual na escola de enfermagem com vista a uma melhoria no desempenho do trabalho das futuras enfermeiras.
Shahbakhsh, B., & Moallemi, S. (2013). <i>International Journal High Risk Behaviors & Addiction</i> , 2(3), 132-135. [Irão]	Spiritual intelligence, resiliency, and withdrawal time in clients of methadone maintenance treatment	Examinar a relação entre inteligência espiritual e resiliência, e a relação dessas duas variáveis com o tempo de afastamento de indivíduos tratados com metadona.	Estudo correlacional entre inteligência espiritual e resiliência em pacientes aditivos. Os métodos de análise utilizados nesta pesquisa foram estatística descritiva e correlação de Pearson.	100 pacientes aditivos do hospital psiquiátrico de Zahedan	Houve correlações positivas significativas entre resiliência e as quatro subescalas de inteligência espiritual de King (2008). Além disso, houve correlações positivas significativas entre o tempo de afastamento e a inteligência espiritual, bem como com subescalas de inteligência espiritual, e ainda coma resiliência.
Hilal, H., & Siddiqui, Z. (2013). <i>Academica: An International Multidisciplinary Research Journal</i> , 3(8), 100-107. [Índia]	Comparative study of spiritual intelligence among students of professional and non-professional courses	O principal objetivo deste estudo foi analisar a inteligência espiritual entre os estudantes de cursos profissionais e de cursos não profissionais.	O (SISRI-24) de King (2008) foi o instrumento utilizado para recolha de dados entre os estudantes. Os dados foram analisados através de estatística descritiva, designadamente o t-test.	400 estudantes universitários (200 de cursos profissionais e 200 de cursos não-profissionais).	Os estudantes dos cursos profissionais revelaram ter nível mais elevado de inteligência espiritual do que os estudantes dos cursos não-profissionais. O resultado também mostrou que SISRI-24 revelou ser um instrumento fiável para medir os quatro fatores de inteligência espiritual: Pensamento Existencial Crítico (CET), Produção Pessoal de Significado (PMP), Consciência Transcendental (TA) e Expansão Estado de Consciência (CSE) para a presente amostra com um alfa de Cronbach de 0.857.
Torabi, M., & Javadi, S. (2013). <i>International Journal of Economy, Management and Social Sciences</i> , 2(9), 752-756. [Irão]	Studying the Impact of Spiritual Intelligence on Job Engagement	O objetivo deste estudo é analisar o envolvimento no trabalho e sua correlação com a inteligência espiritual das enfermeiras.	O objetivo era determinar as relações empíricas entre a inteligência espiritual das enfermeiras e seu empoderamento psicológico. Foi um estudo analítico-correlacional. O método de recolha de dados foram questionários detalhados.	179 enfermeiras	Os resultados de T-teste sugerem que as enfermeiras do hospital de Faghihi na cidade de Shiraz como envolvimento no trabalho e inteligência espiritual estão acima da média de 3.5, no entanto, esses resultados não são tão inesperados na sociedade em que as pessoas acreditam em valores religiosos. Além disso, o teste de correlação de Pearson mostrou uma correlação significativa e positiva entre inteligência espiritual e envolvimento no trabalho.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Kowalske, K. L. (2013). Tese de doutoramento inédita, University of Georgia, Graduate Faculty of The University of Georgia, Athens, GA, USA.	Educational impact on spiritual growth: a case study	Sugerir políticas e programas que incluam o crescimento espiritual.	Estudo de caso qualitativo. Composto por três artigos cada um propondo uma diemnsão para o impacto do crescimento espiritual dos alunos e programas adequados.	Alunos e professores.	Os resultados podem ser úteis para os profissionais em técnicas de compreensão para nutrir a espiritualidade de alunos e estudantes na compreensão de alunos espiritualmente dotados. Os responsáveis de políticas podem encontrar este estudo útil ao examinar filosofias da escola. No nível universitário, os professores podem julgar este estudo benéfico relativamente ao foco sobre as dimensões espirituais de educadores em sala de aula.
Keenan, N. M. (2013). Dissertação de mestrado inédita, Rowan University, College of Science and Math, Department of Psychology, Glassboro, NJ, USA.	Spirituality and alcohol consumption in a general population	Este estudo examinou a relação entre espiritualidade e consumo de álcool em uma população geral porque a espiritualidade é importante quando se trata de tratamento e recuperação continuada desta adicção.	Estudo correlacional entre inteligência espiritual e o consumo de álcool na população em geral.	259 estudantes e voluntários	Os resultados suportam a relação entre inteligência espiritual e consumo de álcool, bem como a relação entre todas as medidas de espiritualidade usadas, e as diferenças de género relativamente à espiritualidade.
Moosapour, S., Feizi, M., & Alipour, H. (2013). <i>Journal of Business Management & Social Sciences Research</i> , 2(10), 72-75. [Irão]	Spiritual intelligence relationship with organizational citizenship behavior of high school teachers in Germi city	O presente estudo correlaciona o SISRI-24) e o comportamento de cidadania organizacional (Desportivo, Cortesia, Conscienciosidade, Virtude Cívica e Altruísmo).	Estudo correlacional entre as componentes da inteligência espiritual e o comportamento de cidadania.	196 professores das escolas secundárias de Gimi city	Os resultados indicam que a inteligência espiritual (Pensamento Existencial Crítico, Produção de Significado Pessoal, Consciência Transcendental e Estado de Expansão de Consciência) tem uma forte relação positiva com Comportamento Organizacional Cidadania de professores do ensino médio em Germi city.
Khan, I., & Singh, N. (2013). <i>International Journal of Applied Sciences & Engineering</i> , 1(1), 9-14. [Índia]	A study on gender differences on gratitude, spirituality and forgiveness among school teachers	O presente estudo buscou investigar as diferenças de género em gratidão, espiritualidade e perdão.	Estabelecer relação entre gratidão, espiritualidade e perdão relativamnete a professores e professores, sendo aplicado o <i>SISRI-24</i> , o questionário de gratidão (<i>GSQ</i>) e escala de de perdão (<i>HFS</i>).	80 professores do ensino secundário.	Os resultados indicaram que as diferenças de género foram significativas no que diz respeito à gratidão (os professores do sexo masculino têm nível mais elevado de gratidão); a espiritualidade e o perdão, ao contrário são mais elevados nas professoras em ambas as dimensões. No entanto, são necessárias mais investigações para comprovar o mesmo.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Kataki, Z. M., Rezaeib, F., & Gorjic, Y. (2013). <i>Management Science Letters</i> 3, 1559-1564. [Irão]	A social work study on the effect of spiritual intelligence and psychological capital on sense of vitality	Este trabalho realiza um estudo de trabalho social sobre o efeito da inteligência espiritual e do capital psicológico no sentido de vitalidade em professores do ensino fundamental em duas regiões da cidade de Esfahan, Irão.	Três questionários padrão foram aplicados. Questionário de capital psicológico (PCQ), Inventário de Autoavaliação de Espiritual Inteligência (SISRI-24) e de sensação de vitalidade, usando a correlação de Pearson e técnicas de regressão passo a passo.	263 professores selecionados aleatoriamente.	Esta investigação confirmou que o capital psicológico e inteligência espiritual têm efeitos significativos sobre as características pessoais dos professores.
Rapheal, J., & Paul, V. (2013). <i>Indian Streams Research Journal</i> , 3(7), 1-7. [Índia]	Spiritual correlates of psychological well-being	Este artigo investiga o significado da Inteligência Espiritual para assegurar o bem-estar psicológico de vida individual e coletiva.	A análise estatística para entender a natureza das variáveis usando a correlação de Pearson, ANOVA de fator único e análise de regressão. A matriz de correlação completa foi preparada entre as subescalas de Inteligência Espiritual (SISRI-24) e o bem-estar psicológico (PWB). Foi feita a análise de variância para bem-estar psicológico em termos de cada subescala da variável inteligência espiritual, ou seja, CET, PMP, TA, CSE.	126 estudantes colegiais	A correlação entre a Consciência Transcendental, Produção Significado Pessoal e Expansão do Estado de Consciência e o bem-estar psicológico provou ser altamente significativa, enquanto o Pensamento Existencial Crítico foi apenas moderadamente significativa. Para determinar o poder preditivo dos diferentes componentes do SISRI-24 tomadas em pares de indivíduos no PSW foi realizada a análise de regressão passo a passo. Finalmente, verificou-se que que SISRI-24 de diferentes grupos religiosos diferem significativamente.
Solaimani, Y. M., Mohamadnia, M., Keavanloo, F., & Seyedahmadi, M. (2013). <i>International Journal of Basic Sciences & Applied Research</i> , 2(8), 775-778. [Irão]	Comparing the spiritual intelligence of athlete and non-athlete university students	O fortalecimento da inteligência espiritual pode melhorar a saúde mental dos alunos, este estudo teve como objetivo comparar a inteligência espiritual de alunos atletas e alunos não-atletas.	Foram considerados atletas os alunos que praticavam mais de 5 horas de exercícios. Alunos escolhidos aleatoriamente dentro dos frequentadores de educação física. Aplicação do SISRI-24. Estatística descritiva e correlação de Pearson.	240 alunos (140 rapazes e 100 raparigas do curso de educação física)	Os resultados mostraram que as médias de inteligência espiritual é muito próxima entre rapazes ($101,15 \pm 11,46$) e raparigas ($97,78 \pm 14,67$). Esta diferença não é significativa ($p = 0,06$). As médias de inteligência espiritual em atletas eram de $105,44 \pm 12,53$ e em não-atletas de $98,58 \pm 13,38$. Esta diferença é significativa ($p = 0,048$). Este estudo mostra que a inteligência espiritual em estudantes que se exercitam regularmente é melhor do que os alunos não-atletas.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Mishra, M., & Gupta, S. (2013). <i>Golden Research Thoughts</i> , 2(9), 1-4. [Índia]	A study of teacher efficacy of male & female school teachers in reference to their spiritual intelligence	Este estudo investigou a eficácia de professores dos sexos masculino e feminino, relativamente à sua inteligência espiritual.	O estudo poderia ser melhor descrito como uma investigação quantitativa realizada, utilizando a metodologia de investigação descritiva educacional, aplicando o SISRI-24 e a escala de eficácia docente (TES).	30 escolas públicas e 30 escolas privadas escolhidas aleatoriamente (170 docentes públicos e 130 privados de ambos os sexos).	Os resultados deste estudo revelam que a eficácia dos professores e das professoras não diferem significativamente relativamente ao nível de inteligência espiritual, para um nível de confiança de 0,05. Assim, eficácia de professores dos sexos masculino e feminino não pode vista através da sua inteligência espiritual. Não existe nenhum estudo disponível que corrobore diretamente ou se oponha a estas conclusões. O estudo sugere que uma investigação mais sistemática e controlada pode ser levada a cabo para discernir o efeito principal e interação de inteligência espiritual na eficácia do professor.
Asl, S. T., Bakhtiari, M., Raufi, A., Yousefi, V., Poursalman, M., & Ahmadi, S. M. (2013). <i>International Journal of Advanced Studies in Humanities and Social Science</i> , 1(8), 1166-1173. [Irão]	Happiness and related factors in infertile women	Além dos efeitos diretos da infertilidade, outros fatores podem afetar a felicidade nível das mulheres inférteis. Este estudo foi realizado para investigar esses fatores.	Estudo correlacional utilizando o SISRI-24, o inventário de Felicidade de Oxford (OHI) e a escala de satisfação com a vida (SWLS).	Amostra de conveniência com 130 mulheres que visitam o centro universitário.	Os resultados mostraram a existência de uma correlação positiva entre a felicidade e rendimentos, e nível de escolaridade do marido, satisfação com a vida e inteligência espiritual em três das suas subescalas. Além disso, foi encontrada uma correlação significativa, porém negativa entre a duração do período de infertilidade e o nível de felicidade dessas mulheres. Finalmente, o fator nível de escolaridade é o preditor mais eficaz do nível de felicidade das mulheres inférteis.
Smartt, M. (2014). Tese de doutoramento inédita, Liberty University, Lynchburg, VA, USA.	The relationship of spiritual intelligence to achievement of secondary students	Examinar a relação entre o desempenho do aluno e inteligência espiritual, controlando para idade e sexo em duas públicas e duas escolas particulares em uma cidade do sudeste do país.	Estudo de investigação quantitativa correlacional não-experimental.	314 estudantes de 2 escolas públicas e de 2 escolas privadas	Os resultados revelaram uma pequena relação inversa entre o inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (SISRI-24) e a realização dos sujeitos (ACT), que não foi estatisticamente significativa. As variáveis demográficas de idade e género foram preditoras do desempenho dos alunos enquanto o SISRI-24 não o foi.
Jyadi, J. (2013). <i>Humanitas</i> , 9(1), 34-42. [Indonésia]	Teacher competence, spiritual intelligence with self determination mediation theory as the organization	O objetivo deste estudo foi examinar os fatores que afetam o comportamento de organização da cidadania, ou seja, a competência do professor, a inteligência espiritual, e teoria da autodeterminação no professor da escola secundária.	Foram usadas 4 escalas: escala de competências docentes, SISRI-24, escala teoria da autodeterminação e organização e escala de comportamentos de cidadania	231 jovens professores de escolas secundárias.	Os resultados mostraram que há a influência das competências pedagógicas na teoria da autodeterminação ($= 0,147$, $p = 0,003$). A influência da inteligência espiritual na teoria da autodeterminação foi significativa ($= 0,874$, $p = 0,000$). Há uma influência significativa de competências dos professores sobre o comportamento de cidadania organizacional ($= 0,097$, $p = 0,007$). Não há influência significativa da inteligência espiritual no comportamento de cidadania organizacional ($= 0,070$, $p = 0,461$), mas o efeito através da autodeterminação.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Faradonbeh, M. M., Mosalanejad, H., Mobarakeh, A. I., Shiravani, M. R., & Najafi, G. (2014). <i>Advances in Environmental Biology</i> , 8(7), 3525-3530. [Irão]	The relationship between the spiritual intelligence and perception of the organizational ethical climate	O objetivo do estudo foi determinar se existe uma relação significativa entre a inteligência espiritual e clima ético organizacional.	Estudo correlacional entre Inteligência Espiritual e o clima ético organizacional.	211 funcionários da Pegah Milk Company, no Irão.	Os resultados mostraram que existem relações significativas entre a inteligência espiritual (e os seus componentes) e a perceção da eticidade do clima organizacional.
Farahmand, N., & Souraniyan, G. R. (2014). <i>Applied Mathematics in Engineering, Management and Technology</i> , 2(6), 342-347. [Irão]	The effect of spiritual intelligence on the mental health of the employees	A presente investigação teve como objetivo estudar o efeito da inteligência espiritual na saúde mental dos trabalhadores do hospital Modarres, na cidade Saveh.	A análise dos dados e hipóteses testes foram realizados usando Modelagem de Equações Estruturais (SEM).	168 funcionários do hospital Modarres	Os resultados demonstraram que a inteligência espiritual e suas dimensões têm efeito sobre a saúde mental. A saúde mental e espiritual dos funcionários de hospital de Modarres têm relação com a qualidade do seu desempenho no cuidado de pacientes e clientes, tornando o ambiente de trabalho saudável.
Benedict-Montgomery, M. (2014). Tese de doutoramento inédita, Alliant International University, California School of Professional Psychology, San Francisco, California, USA.	Our spirits, ourselves: The relationships between spiritual intelligence, self-compassion, and life satisfaction.	O presente estudo examinou as relações entre a inteligência espiritual, autocompaixão e satisfação com a vida.	Método correlacional entre as três variáveis do estudo. Método qualitativo através do conto e análise de uma história.	344 adultos.	Inteligência espiritual e autocompaixão foram positivamente relacionados e são preditores da satisfação com a vida. Além disso, a autocompaixão aumentou o efeito positivo de inteligência espiritual na satisfação com a vida. O efeito moderador era mais forte quando o nível de inteligência espiritual dos sujeitos era baixo. As análises qualitativas descobriram que sujeitos com elevados níveis de inteligência espiritual e autocompaixão tendiam a usar suas habilidades nestes domínios para resolver as dificuldades em suas vidas, experimentando mais autenticidade, gratidão e resolução pacífica para estes desafio.
Srivastava, P. S. (2014). <i>Scholarly Research Journal for Interdisciplinary Studies</i> , 15(2), 2286-2306. [Índia]	Interaction effect of sex, achievement-motivation, and emotional intelligence on spiritual intelligence of pupil-teachers	O presente estudo foi realizado para avaliar o efeito da interação do sexo, realização-motivação e inteligência emocional na inteligência espiritual.	(2x2x2) três variáveis na análise fatorial, usando o SISRI-24 de King (2008), o teste de motivação-realização e escala de inteligência emocional.	100 alunos candidatos a professores tanto do sexo masculino (44) como do sexo feminino (56)	Não há efeito significativo do sexo no tocante à inteligência espiritual dos alunos candidatos a professores. Há efeito significativo da realização-motivação na inteligência espiritual dos alunos candidatos a professores. Existe efeito significativo da inteligência emocional na inteligência espiritual de alunos-professores. Efeito combinado de sexo e realização-motivação interage de forma significativa em relação à inteligência espiritual dos alunos-professores. Realização-motivação e inteligência emocional não interage de forma significativa em relação à inteligência espiritual de alunos-professores.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Karimi, Z. A. , & Mazaheri, M. (2014). <i>International Journal of Psychology and Behavioral Research</i> , 1(4), 147-151. [Irão]	A Study of the Spiritual Intelligence and Quality of Life Among Imprisoned Women of Zahedan City	O presente estudo teve como objetivo analisar o grau de inteligência espiritual entre as mulheres encarceradas de Zahedan.	Foram usados o <i>SISRI-24</i> de King (2008) e <i>WHOQOL-BREF</i> para medir o nível de inteligência espiritual e a qualidade de vida dos sujeitos. Estudo tipo correlacional.	70 mulheres voluntárias da prisão de Zahedan	A inteligência espiritual é um fator que contribui para a variável da qualidade de vida de uma forma que existe uma relação direta entre todas as subescalas de inteligência espiritual. Há uma correlação direta e significativa entre "satisfação com a vida em geral" e duas subescalas do "produção de significado pessoal" e "expansão de estado de consciência" que estão entre subescalas de inteligência espiritual. Os resultados indicam uma relação positiva entre a inteligência espiritual e a qualidade de vida em mulheres encarceradas.
Ilyas, N., & Arshad, T. (2014, abril). Comunicação apresentada em International Conference of Clinical Psychology, University of the Punjab, India, Abstracts. [Índia].	Spiritual intelligence, work-family conflict and psychological distress in university teachers	O objetivo do presente estudo foi avaliar a relação da inteligência espiritual, conflito trabalho-família e sofrimento psíquico entre os professores universitários.	Estudo correlacional, com aplicação do <i>SISRI-24</i> e uma escala de conflito trabalho-família (<i>WFCS</i>).	100 professores da universidade do Punjab (50 do sexo masculino e 50 do sexo feminino).	Existe uma relação negativa significativa entre a produção de pessoal significado (um componente da inteligência espiritual) e sofrimento psíquico e entre a produção de significado pessoal e tempo com base interferência familiar com o trabalho (um componente do conflito trabalho-família). Conflito trabalho-família é positivamente correlacionado com sofrimento psíquico. Concluiu-se do estudo que o aumento da inteligência espiritual certamente diminui a probabilidade para os professores universitários experimentarem conflito trabalho-família e sofrimento psíquico. Assim, é sugerido a incorporação da inteligência espiritual do desenvolvimento de programas na formação de professores para reduzir os conflitos entre o trabalho-família, com o conseqüente sofrimento psíquico.
Khodadady, E., & Moosavi, E. G. (2014). <i>International Journal of Applied Psychology</i> , 4(4), 134-146. [Irão]	Spiritual intelligence of grade three senior high school students in Iran: a factorial and theoretical approach	Este estudo explorou a fiabilidade e a validade do Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (<i>SISRI-24</i>) construído por King (2008), quando administrado a alunas matriculadas no ensino secundário, em Mashhad, Irão.	Validação de uma versão persa do <i>SISRI-24</i> de King (2008)	344 alunas de 3 escolas secundárias estudando humanidades, ciências e matemática.	Encontramos sete variáveis latentes cujos valores próprios eram mais elevados, ou seja, Propositivo, Transcendental, Contemplativo, Metaconsciente, Theomeditativo, Teorético e Visionário. O Inventário em si (<i>SISRI-24</i>), juntamente com os seus fatores Propositivo, Transcendental e Metaconsciente foram considerados fiáveis. Os fatores contemplativo, Theomeditativo, teorético e visionário mantêm uma correlação significativa não só entre si mas também com Propositivo, transcendental da inteligência espiritual.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Gieseke, A. R. (2014). Tese de doutoramento inédita, Northeastern University, College of Professional Studies, The School of Education, Boston, USA.	The relationship between spiritual intelligence, mindfulness, and transformational leadership among public higher education leaders	Em que medida são as características de inteligência espiritual e da mindfulness estão associadas à liderança transformacional entre líderes pertencentes ao <i>University of Maine System</i> (UMS)?	Estudo correlacional entre inteligência espiritual, <i>mindfulness</i> e liderança transformacional. Os dados recolhidos do estudo foram separados em três partes que consistem no Inventário de King (2008), o <i>SISRI-24</i> , para a pontuação da inteligência espiritual, o questionário <i>PLIS</i> para determinar o nível de desenvolvimento moral, e os dados demográficos. Os dados foram analisados pela estatística descritiva e distribuições de resposta como um meio para identificar quaisquer resultados de dados enviesados.	235 supervisores e responsáveis académicos da universidade norte-americana do Maine.	Os resultados sugerem a existência correlações positivas e estatisticamente significativas entre inteligência espiritual, <i>mindfulness</i> e liderança transformacional. Estes resultados podem ajudar os responsáveis do ensino superior público a recrutar, contratar, promover, treinar e desenvolver futuros líderes de uma forma mais completa, holística e eficaz.
Javanmard, S. R., Rajabi, S., & Pouladi, T. (2014). <i>International Journal of Psychology and Behavioral Research</i> . 1(3), 715-721. [Irão]	Prediction of life satisfaction based on spiritual intelligence and optimism in diabetic patients	Esta investigação pretendeu estudar o papel da inteligência espiritual e otimismo na previsão de satisfação com a vida nos doentes que sofrem de diabetes.	Este estudo é do tipo correlacional e descritivo-analítico. Além disso, a população estatística inclui todos os pacientes diabéticos referentes aos hospitais e centros de saúde em Aleshtar, Irão, em 2013.	Amostra de conveniência com 100 pacientes diabéticos.	Os resultados da análise dos dados mostrou que a inteligência espiritual e otimismo tem relações significativas positivas com satisfação com a vida ($p < 0,001$). Além disso, a análise de regressão mostrou que as variáveis de inteligência espiritual e otimismo respondem por 22% da variância satisfação com a vida. Em geral, pode-se afirmar que um nível elevado de inteligência espiritual e otimismo estão relacionados com o aumento da compatibilidade física e mental com eventos estressantes da vida, bem como níveis mais elevados de desempenho e satisfação com a vida. Portanto, eles influenciam a qualidade de vida e o bem-estar psicológico dos pacientes.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Khosravi, M., & Nikmanesh, Z. (2014). <i>Journal of Life Science and Biomedicine</i> , 1(1), 28-31. [Irão]	Relationship of Spiritual Intelligence with resilience and perceived stress	O objetivo deste estudo foi investigar a relação entre a inteligência espiritual, resiliência e stress percecionado.	O Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC), o Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (SISRI-24) e o Perceived Stress Scale (PSS) foram os instrumentos aplicados neste estudo correlacional entre inteligência espiritual, resiliência e os stress percecionado.	307 estudantes universitários.	Os resultados mostram que existe uma relação positiva e significativa entre o SISRI-24 e o CD-RISC. No entanto, existe uma relação negativa e significativa entre o SISRI-24 e o PSS dos alunos. A análise de regressão para previsão do CD-RISC mostram que o SISRI prevê 0,10 do CD-RISC das variâncias e também prevê a SISRI 0,11 do PSS das variâncias. A espiritualidade ajuda a resiliência em pessoas que sofrem de stress.
Kalyanasundaram, K., & Balasubramanian, P. (2014). <i>Purushartha</i> , 7(1), 34-42. [Índia]	Effect of spirituality on human performance – a myth or reality	Este trabalho tem como objetivo testar se o conhecimento da inteligência espiritual tem qualquer influência sobre o desempenho humano.	Um estudo experimental controlado foi realizado. A variável dependente é precisão da transação processada com fatores independentes como género e Inteligência Espiritual, com a utilização do SISRI-24 de King (2008).	63 estudantes de MBA (41 do sexo masculino e 22 do sexo feminino).	Os resultados mostram que o desempenho humano é significativamente relacionado com a Inteligência Espiritual independentemente do género.
Conceição, A. P. (2014). Tese de doutoramento inédita, Universidade Católica Portuguesa, Instituto de Ciências da Saúde, Porto. [Portugal]	A competência para o cuidado espiritual em enfermagem	A presente tese apresenta os resultados de uma investigação que teve por objectivo estudar a competência para o cuidado espiritual em Enfermagem	A metodologia que utilizámos para analisar as relações estabelecidas entre algumas variáveis sociodemográficas, com as competências para o cuidado espiritual e com o índice de inteligência espiritual nos enfermeiros, foi transversal. Efetuámos um estudo correlacional e inferencial através da análise da regressão.	546 enfermeiros, com idades entre 22 a 65 anos tendo sido aplicado o SISRI-24 e o Spiritual Care Competence Scale (SCCS).	Um maior índice de inteligência espiritual resulta numa maior competência para o cuidado espiritual; um maior tempo de exercício profissional aumenta o índice de inteligência espiritual e a competência para o cuidado espiritual; com o aumento da idade do enfermeiro surge um maior índice de inteligência espiritual e uma maior competência para o cuidado espiritual; a pertença e a prática de uma religião aumenta a inteligência espiritual e a competência para o cuidado espiritual; ter tido formação que foca os cuidados espirituais aumenta a inteligência espiritual do enfermeiro e a sua competência para a prestação de cuidados espirituais.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Kalantarkousheh, S. M., Sharghi, N., Soleimani, M., & Ramezani, S. (2014). <i>Procedia – Social and Behavioral Sciences</i> , 140, 499-505. [Irão]	The role of spiritual intelligence on organizational commitment in employees of Universities in Tehran Province, Iran.	Este estudo explora a relação entre a inteligência espiritual e comprometimento organizacional em funcionários de universidades da província de Teerão, Irão.	Este foi um estudo descritivo que utilizou a correlação e a regressão para análise estatística. A população de estudo envolveu funcionários de universidades na província de Teerão durante o ano letivo de 2012-13.	Amostra aleatória de 200 funcionários (111 do sexo masculino e 89 do sexo feminino).	Existe uma correlação entre a inteligência espiritual e comprometimento organizacional dos funcionários. Inteligência espiritual mais elevada correspondeu a comprometimento organizacional superior, o que foi comprovado tanto em homens como em mulheres. Além disso, há correlação existente entre a inteligência espiritual e outras subescalas. Esta correlação também foi evidente na inteligência espiritual dos homens e nas subescalas afetivas e normativas.
Thangaraj, R. (2014). <i>Research Journal of Economics & Business Studies</i> , 3(5), 23-31. [Índia]	Impact of spiritual intelligence on organisational commitment and job satisfaction of employees in banking sector	O estudo foi projetado para examinar a relação entre a inteligência espiritual, comprometimento organizacional e satisfação no trabalho dos trabalhadores do sector bancário.	O estudo empregou método de investigação da recolha de dados utilizando questionário estruturado. Estudo correlacional entre inteligência espiritual, envolvimento organizacional e satisfação no trabalho.	320 funcionários bancários.	Os resultados do estudo apontaram no sentido da existência de uma relação forte entre inteligência espiritual, envolvimento organizacional e satisfação no trabalho de trabalhadores, assim como um grande impacto da inteligência espiritual no envolvimento organizacional e satisfação no trabalho dos funcionários bancários.
Salmabadi, M., Alirezaee, M., Sahranavard, Fandokht, O. M., & Nezhad, A. K. (2014). <i>International Journal of Psychology and Behavioral Research</i> , 1(1), 145-154. [Irão]	Relationship between high school teachers' spiritual intelligence, religious orientation, and resiliency in Sarbisheh city	Este estudo analisou a relação entre a inteligência espiritual de professores da escola secundária e sua orientação religiosa e resiliência, na cidade Sarbisheh.	Questionário de inteligência espiritual, questionário orientação religiosa de Allport e questionário de Connor-Davidson foram os instrumentos de pesquisa utilizados. Estatística descritiva e correlação de Pearson.	120 professores da escola secundária (60 sexo masculino e 60 do sexo feminino)	Os resultados indicam que existe uma relação positiva significativa entre inteligência espiritual e resiliência ($p > .05$), bem como uma relação significativa positiva entre a orientação religiosa e resiliência ($p > .05$). No entanto, não existe uma relação significativa entre a orientação religiosa e inteligência espiritual. Além disso, as variáveis de orientação religiosa e inteligência espiritual têm a capacidade de prever a resiliência até 0,49%.
Drakulevski, L., & Taneva-Veshoska, A. (2014). Paper presented at the Second International Symposium systems thinking for a sustainable economy. Universitas Mercatorum Rome, Roma, Italy. [Macedónia]	The influence of spiritual intelligence on ethical behavior in Macedonian organizations	O objetivo deste trabalho é analisar a influência da inteligência espiritual e os valores humanos no comportamento ético em organizações da Macedónia.	Associação das variáveis inteligência espiritual, valores éticos e comportamento nas organizações.	99 funcionários e 51 gerentes trabalhando em organizações públicas e privadas da Macedónia.	Os resultados do SISRI-24 mostram que gerentes e funcionários têm pontuação média em inteligência espiritual nos quatro fatores: o pensamento existencial crítico, a produção significado pessoal, consciência transcendental e expansão estado de consciência. Podemos concluir que os gerentes e funcionários nem sempre estão se comportando de forma ética nos seus ambientes de trabalho.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Waldo, A. (2014). Dissertação de mestrado inédita, Saint Louis University, Faculty of Graduate Program, School of Nursing, Baguio City, Philippines. [Filipinas]	Correlates of internet addiction among adolescents	Este estudo foi realizado com o objetivo de descrever a dependência da internet, a inteligência espiritual, bem-estar psicológico e desejabilidade social entre os adolescentes. O estudo examinou a diferença entre a dependência da internet em adolescentes e fatores como idade, sexo, tipo de instituição em que estão matriculados e comportamentos <i>on-line</i> . Além disso, o estudo foi realizado para examinar as relações e os riscos de dependência de internet a inteligência espiritual, o bem-estar psicológico e desejabilidade social dos adolescentes.	O estudo utilizou um <i>design</i> correlacional descritivo e quantitativo. Amostragem de múltiplos estágios foi realizado no procedimento de amostragem, onde foram selecionados os sujeitos das escolas e sujeitos alunos da cidade de Baguio, nas Filipinas. Foram aplicadas 4 tipo de testes: o <i>SISRI-24</i> , Teste de Adição à Internet, Escala de Bem-estar Psicológico de Ryff e escala de Desejabilidade Social.	1.059 adolescentes	Os adolescentes são utilizadores frequentes da internet. Têm uma inteligência espiritual média; bem-estar psicológico razoável e estão na média relativamente à desejabilidade social. Não há nenhuma diferença significativa entre adição à internet e idade. No entanto, a adição à internet nos adolescentes é significativamente diferente em termos de género, tipo de escola, e comportamentos <i>online</i> . A inteligência espiritual e desejabilidade social têm uma forte relação positiva com a adição dos adolescentes à internet. A inteligência espiritual e autonomia são muito afetadas pela adição à internet. 24.7% dos adolescentes têm adição à internet. Embora o nível de inteligência espiritual seja média e o bem-estar psicológico razoável, o uso da internet vem trazer problemas para o comportamento dos adolescentes. Estes problemas, porém, existem em qualquer faixa etária. Adolescentes do sexo masculino, de instituições privadas utilizam a internet para informações sobre o surf e os aditivos da internet consomem 7 ou mais horas diárias de internet. Os adolescentes não reconhecem problemas, vendo mais benefícios com o uso da internet. A autonomia e os níveis de inteligência espirituais são preditores significativos dos adolescentes aditivos da internet.
Hosseinzadeha, B., & Ruinf, H. (2014). <i>Reef Resources Assessment and Management Technical Paper</i> , 40(2), 203-214. [Irão]	Studying spiritual intelligence status in the staff and regarding demographic characteristics	O objetivo da presente investigação é estudar o nível de inteligência espiritual da equipe e membros do corpo docente da universidade Islâmica Azad, sector de Babol considerando as características sociodemográficas	Neste estudo, foi utilizado o método da análise estatística descritiva. A recolha de dados foi realizada por meio de questionário inteligência espiritual de King (<i>SISRI-24</i>).	108 funcionários e 78 professores escolhidos aleatoriamente.	Os resultados mostraram que há uma diferença significativa entre os funcionários e membros do corpo docente em termos de inteligência espiritual. A inteligência espiritual média (quociente) de membros do corpo docente é mais elevada do que média da inteligência espiritual dos funcionários. Além disso, em relação à média dos membros do corpo docente, pode-se dizer que a inteligência emocional estava no nível médio e que também a média dos escores de inteligência espiritual de membros do corpo docente estava no nível médio.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Shakarami, M., Davarniya, R., Zaharakar, K., & Amin Hosseini, A. (2014). <i>Journal of Research & Health</i> , 4(4), 935-943. [Irão]	The predictive role of psychological capital, psychological hardiness and spiritual intelligence in students' psychological well-being	Este estudo foi realizado para examinar o capital psicológico, robustez psicológica e inteligência espiritual como preditores de bem-estar psicológico dos alunos.	Os dados foram recolhidos por meio da escala de bem-estar psicológico de Ryff, questionário de capital psicológico de Lutzan, questionário de mundividência pessoal de Kobassa, e inventário de autoavaliação de inteligência espiritual de King (2008). Os dados foram analisados usando análise de regressão multivariada simultânea.	377 estudantes	Os resultados mostraram que o capital psicológico, robustez psicológica e inteligência espiritual previu 58,8% de alterações no bem-estar psicológico dos alunos. O capital psicológico, robustez psicológica e inteligência espiritual são preditores do bem-estar psicológico dos alunos, e psicoterapeutas podem melhorar bem-estar dos alunos através da manipulação desses três componentes.
Nazan, F. (2014). <i>Indian Journal of Applied Research</i> , 4(11), 423-425. [Índia]	Gender difference on spiritual intelligence among adolescents	O objetivo do presente estudo é medir a inteligência espiritual entre estudantes adolescentes de duas escolas da cidade de Aligarh.	Os dados foram colhidos aleatoriamente de sujeitos que estudam em duas diferentes escolas da cidade de Aligarh. Primeiramente o investigador informou os sujeitos que a informação a recolhida será usada exclusivamente para fins desta investigação e será mantido sigilo absoluto. Só então o <i>SISRI-24</i> foi administrado aos sujeitos. Foi, finalmente, realizada manualmente a pontuação de cada questionário.	60 estudantes adolescentes de 2 escolas.	As principais conclusões foram as seguintes: diferenças significativas foram encontradas entre os dois grupos, nas subescalas de Produção Significado Pessoal (PMP), Consciência Transcendental (TA) e Expansão do Estado de Consciência (CSE), Pensamento Existencial Crítico (CET) e pontuações compostas sobre a inteligência espiritual.
Ferreira, C. (2014). Tese de doutoramento inédita, University of South Africa, Psychology Faculty, Pretoria, RSA. [África do Sul]	Educational strategies for the development of spiritual intelligence (sq) in south african secondary schools.	Compreender a importância da inteligência na formação de adolescentes e jovens do sistema escolar sul africano.	Estudo predominantemente qualitativo, mas que aplicou o <i>SISRI-24</i> e fez o respetivo tratamento estatístico.	50 estudantes adolescentes do ensino secundário.	Os resultados revelaram que as estratégias de ensino tiveram a capacidade de desenvolver traços essenciais e habilidades mentais de inteligência espiritual, proporcionar experiências de pico e melhorar o comportamento virtuoso em adolescentes. Concluiu-se que a educação deve incluir conteúdos da inteligência espiritual e um conjunto de exercícios práticos de desenvolvimento da mesma. Concluiu-se assim que inteligência espiritual pode ser deliberadamente desenvolvida em contextos do ensino secundário na África do Sul.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Akhbari, A., & Ghaderi, M. (2014). <i>International Journal of Current Life Sciences</i> , 4(9), 6281-6285. [Irão]	Study of the relation between spiritual intelligence and fixation curry of the teachers of department of education at Zirkouh city	Este estudo foi realizado para investigar a relação entre a Inteligência Espiritual e Fixação Curry dos professores do Departamento de Educação da cidade de Zirkouh.	Este estudo é do tipo correlacional-descritivo. A seleção foi feita aleatoriamente a partir de todos os professores da cidade de Zirkouh no ano letivo de 2013-2014. A inteligência espiritual foi avaliada usando o <i>SISR/24</i> de King (2008) e comprometimento organizacional foi avaliada utilizando questionário Curry de fixação. Os dados obtidos foram analisados usando o <i>software SPSS</i> , através do cálculo do coeficiente de correlação de Pearson e método de regressão simultânea.	90 professores (49 do sexo masculino e 41 do sexo feminino) selecionados aleatoriamente.	Os resultados mostraram que há uma relação positiva e significativa entre a inteligência espiritual e as dimensões triplas do índice Curry de fixação dos professores. Os resultados também mostraram que a inteligência espiritual é capaz de prever o índice Curry de fixação. A inteligência espiritual e a espiritualidade são as variáveis mais importantes e eficazes para capacitar os professores à sua fixação de acordo com o índice Curry de fixação, indicando também para os responsáveis das organizações educativas a formulação de políticas mobilizadoras da capacidade do pessoal para concretizar os objetivos organizacionais.
Nasir, S., & Feroz, I. (2014, fevereiro). Comunicação apresentada no International Indian Psychological Science Congress, Chandigarh University, Punjab, India, Abstract.	Spiritual intelligent among sports and non sports students	Este estudo pretendeu comparar a inteligência espiritual em alunos universitários desportistas e alunos não desportistas	Os dados obtidos a partir de todos os dois grupos de estudantes foram estatisticamente analisados por meio de análise de variância. Tendo em vista a comparação de dois grupos de alunos em quatro dimensões do inventário de autoavaliação de inteligência espiritual.	100 alunos universitários e 100 alunos não desportistas.	Os resultados revelaram diferenças significativas entre o nível de inteligência espiritual de estudantes desportistas e estudantes não desportistas, medida pelo inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (<i>SISR/24</i>). A pontuação média mais elevada dos estudantes desportistas mostrou que eles eram mais espiritualmente mais inteligentes.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Kalantarkousheh, S. M., Nickamal, N., Amanollahi, Z., & Dehghani, E. (2014). <i>Open Journal of Social Sciences</i> , 2, 172-177. [Irão]	Spiritual intelligence and life satisfaction among married and unmarried females	A presente pesquisa foi realizada para examinar a relação entre inteligência espiritual e satisfação com a vida em dois grupos, mulheres casadas e solteiras na cidade de Esfahan, Irão.	Foi um estudo correlacional entre inteligência espiritual e a satisfação com a vida, utilizando a correlação de Pearson, o método de regressão multivariada e o teste t independente.	202 mulheres: metade solteiras e outra metade casadas.	Os resultados deste estudo mostraram uma relação significativa entre a satisfação com a vida e inteligência espiritual. Houve também uma relação entre satisfação com a vida entre os dois grupos de mulheres casadas e solteiras, no entanto, não houve diferença em termos de inteligência espiritual nestes dois grupos. Os resultados da análise de regressão mostraram que a inteligência espiritual é preditiva de satisfação com a vida. Além disso, os resultados indicaram que a taxa de satisfação com a vida em mulheres casadas é mais elevada do que no grupo de mulheres solteiras.
Arora, S., & Chawla, P. (2014). <i>International Business Journals</i> , 6, 40-60. [Índia]	Quantifying spiritual intelligence and its relationship with employee performance	O principal objetivo do estudo foi o desenvolvimento de um instrumento abrangente para medir a Inteligência Espiritual e estabelecer sua confiabilidade. Com base em uma pesquisa com 32 profissionais de Tecnologias da Informação na Índia, o estudo reuniu a relação entre inteligência espiritual e indicadores de desempenho do empregado como a satisfação no trabalho e comprometimento organizacional.	Foi realizado o teste de confiabilidade para testar a consistência interna dos inquiridos. A estatística descritiva foi usada para fornecer uma visão geral dos dados demográficos da amostra desta investigação e indicar a distribuição de respostas ao inquérito. Além disso, técnicas estatísticas, tais como t-teste, ANOVA, correlação, regressão foram utilizados para testar a significância estatística e possíveis associações nas respostas deste estudo.	32 profissionais de tecnologias da informação trabalhando em New Delhi	Há correlação entre a inteligência espiritual e a satisfação no trabalho, apesar do grau de correlação ser relativamente baixo. Há correlação entre a inteligência espiritual e comprometimento organizacional, embora as variáveis são moderadamente associados, havendo um impacto da idade sobre inteligência espiritual. O género não tem impacto significativo sobre a inteligência espiritual.
Heidari, F., & Imanpoor, F. (2014). <i>Journal of Social Issues & Humanities</i> , 2(12), 291-298. [Irão]	Relationship between spiritual intelligence, locus of control and academic procrastination among Iranian high school in ELF learners	O objetivo deste estudo foi o de examinar alguma relação existente entre inteligência espiritual e locus de controlo e ainda a eventual relação entre estes dois constructos e a procrastinação académica	Aplicação de 3 instrumentos: <i>S/SRI-24</i> , Índice de Controlo Interno e a escala de procrastinação para estudantes. Aplicação de estatística descritiva e inferencial.	90 estudantes de línguas	Os resultados indicaram haver uma relação significativa e positiva entre inteligência espiritual e locus de controlo e uma relação significativamente negativa entre locus de controlo e procrastinação académica.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Sharma, S., & Sharma, A. K. (2014). <i>Indian Streams Research Journal</i> , 4(4), 1-9. [Índia]	A study of spiritual intelligence among secondary school teachers in relation to socio-demographic variables	O objetivo do estudo foi descobrir a influência de algumas variáveis sociodemográficas como sexo, idioma, tipo de escolas, a idade e a experiência na inteligência espiritual de professores do ensino secundário.	O método de estatística descritiva foi usada para a investigação do presente estudo. Estudo tipo correlacional com algumas variáveis sociodemográficas e a inteligência espiritual.	100 professores do ensino secundário, sendo 47 do sexo masculino e 53 do sexo feminino.	Este estudo revelou a partir da análise e interpretação dos dados que a inteligência espiritual não foi influenciada por nenhuma das variáveis sociodemográficas como sexo, lugar, tipo de escolas, idade e experiência.
Khaleghi, F. A., Mobinib, D. A., Hasanb, M. M., & Nasiric, T. M. (2014). <i>Asian Journal of Research in Business Economics and Management</i> , 4(8), 292-304. [Irão]	Studying the effects of employee's spiritual intelligence on work engagement in Ferdowsi University of Mashhad	Nesta investigação foram estudados os efeitos da inteligência espiritual no compromisso de trabalho de funcionários da universidade.	Estudo tipo correlacional com aplicação do <i>SISRI-24</i> e uma escala de compromisso no trabalho.	90 funcionários da universidade	Os resultados mostram uma correlação positiva entre as duas variáveis.
Charoenchanaporn, P., & Madathil, J. (2015). <i>Scholar</i> , 7(1), 155-177. [Tailândia]	Exploration of factors influencing spiritual intelligence among theravada buddhists in Bangkok	O presente estudo buscou investigar os fatores que influenciam a inteligência espiritual.	Os dados foram recolhidos por meio de uma combinação de entrevistas e de questionários autoavaliação. Para representar a proporção geográfica real, os dados foram recolhidos a partir de nove distritos de Bangkok interior, sete distritos de meio Bangkok, e quatro distritos de Bangkok exterior. Os distritos em cada área foram selecionados aleatoriamente.	200 monges budistas Theravada em Bangkok.	Os resultados da análise dos dados revelaram que não houve relação significativa entre género e inteligência espiritual (SI) e que não houve diferenças significativas entre o SI dos entrevistados masculinos e femininos. Este resultado é consistente com a de um estudo prévio de King (2008), no qual o mesmo instrumento (SISRI-24) foi utilizado para medir a inteligência espiritual. Com base nesta constatação, assume-se que não há diferenças significativas de níveis de inteligência espiritual entre géneros. Os resultados da análise de regressão indicaram que a idade é um preditor significativo de inteligência espiritual.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Razavi, T. K., Shaterchi, M. S., Sorbi, M. S., & Baghaeipour, L. (2015). <i>Trends in Life Sciences</i> , 4(3), 2319-2331. [Irão]	The relationship of spiritual intelligence with hope and comparison between cancerous patients with non-patients	O objetivo deste estudo foi comparar a inteligência espiritual com a esperança e a qualidade de vida dos pacientes cancerosos com as de não-doentes.	Aplicados o <i>SISRI-24</i> e a escala de esperança. Os dados foram analisados com T-test e a correlação de Pearson e estatística descritiva. Estudo comparativo correlacional.	75 pacientes com cancro e 75 não-doentes	Analisando os dados mostraram a correlação positiva entre a inteligência espiritual e esperança ($p < 0,01$). Também a produção de significado pessoal e a consciência transcendental foram capazes de prever a esperança ($p < 0,05$). T-teste mostrou diferença significativa entre a inteligência espiritual e esperança ($p < 0,05$). Os resultados desta pesquisa mostraram que, quanto mais elevado for o nível de inteligência espiritual numa pessoa a maior será a sua esperança e confiança na vida. Além disso, a inteligência espiritual e a esperança dos pacientes cancerosos era mais elevada do que a dos não-doentes.
Anwar, A., & Osman-Gani, A. M. (2015). <i>Journal of Industrial Engineering and Management JIEM</i> , 8(4), 1162-1178. [Malásia]	The effects of spiritual intelligence and its dimensions on organizational citizenship behavior.	Este artigo analisa o efeito da inteligência espiritual e suas dimensões sobre o comportamento de cidadania organizacional entre os funcionários que trabalham nas indústrias de manufatura e serviços na Malásia.	Método de correlação de variáveis. Método de análise de regressão.	112 empregados da indústria e dos serviços na Malásia.	Os resultados mostraram relação significativa existente entre a inteligência espiritual e comportamento de cidadania organizacional. Foram encontradas relações significativas entre duas dimensões da inteligência espiritual (por exemplo, a produção de significado pessoal, e a consciência transcendental) com comportamento organizacional de cidadania. Os resultados também apoiam a investigação (Zohar & Marshall, 2000). Quando a inteligência é elevada, os indivíduos parecem controlar os comportamentos em termos de suas experiências emocionais.
Alizadeh, A., Farsheh, M. R., Najafi, M., & Pishdar, E. (2015). <i>Science Road Journal</i> , 3(4), 177-182. [Irão]	Effect of spiritual intelligence on the quality of nursing care, (case study: Teaching hospitals of the city of Bandar Abbas)	Considerando o importante papel da espiritualidade na melhoria do desempenho individual e organizacional, este estudo investigou o efeito da inteligência espiritual sobre a qualidade dos cuidados de enfermagem de hospitais universitários da cidade de Bandar Abbas.	Este estudo foi correlacional-descritivo. Os instrumentos de recolha de dados consistiram na aplicação do <i>SISRI-24</i> de King (2008) e no questionário de qualidade de cuidados de enfermagem (<i>QUALPAC</i>). Os dados foram analisados usando através do <i>software SPSS</i> .	165 enfermeiras em amostragem aleatória estratificada.	Os resultados mostraram que a componente consciência transcendental com o valor T máximo: 8.585 e nível de significância $p \geq 0.001$, o estado de expansão de consciência com T: 1,98 e nível de significância $p \geq 0.05$, a produção de significado pessoal com T: 1,96 e nível de significância $p \geq 0.05$ tem efeitos positivos sobre a qualidade dos cuidados de enfermagem. Pensamento existencial crítico com a menor quantidade T: 0,156 e nível de significância $p \geq 0.05$ não teve qualquer efeito significativo sobre a qualidade de cuidados de enfermagem. A inteligência espiritual tem efeitos sobre a qualidade dos cuidados de enfermagem. Além disso, o aumento da inteligência espiritual dos enfermeiros conduz à melhoria da qualidade do atendimento e, finalmente, acelera o processo de cura dos pacientes.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Javadein, S. R., Neshan, M. S., & Moradi-Moghaddam, M. (2015). <i>Global Journal of Management Studies and Researches</i> , 2(1), 1-8. [Irão]	Investigating the effects of spiritual and emotional intelligence on nurses' job stress and its impact on patient satisfaction	Este estudo analisa a relação entre a inteligência espiritual e inteligência emocional e seu impacto sobre o <i>stress</i> do trabalho de enfermeiras.	Estudo correlacional entre inteligência espiritual, inteligência emocional e <i>stress</i> no trabalho.	310 enfermeiras de hospitais privados de Teerão.	Os resultados indicam uma relação significativa entre a inteligência espiritual e inteligência emocional. A inteligência espiritual tem um maior impacto na redução do <i>stress</i> ocupacional em comparação com a inteligência emocional, e a relação entre <i>stress</i> no trabalho e a satisfação do paciente também são significativas.
Ahangar, M. M., & Khan, M. A. (2015). <i>International Journal of Research in Management & Social Science</i> , 3(2), 117-120. [Índia]	Gender difference on spiritual intelligence among university students.	O objetivo do presente estudo é medir a inteligência espiritual entre estudantes de pós-graduação que estudam nos diferentes departamentos da Universidade da Caxemira, Srinagar.	As técnicas usadas foram da estatística descritiva como: médias, desvio padrão e t-test.	100 estudantes de pós-graduação da Universidade de Caxemira (50 rapazes, 50 raparigas).	As principais conclusões foram as seguintes: foram encontradas diferenças significativas entre os dois grupos em subescalas, a saber, consciente de Expansão do Estado de Consciência (CSE), Pensamento Existencial Crítico (CET), Consciência Transcendental (TA) e Produção Significado Pessoal (PMP) e escores compostos em inteligência espiritual.
Rezaee, M., Lavasani, M. G., & Hejazi, E. (2015). <i>Journal of Psychology</i> , 3, 23-40. [Irão]	The relationship between spiritual intelligence and life-management strategies with organizational citizenship behavior of teachers.	O objetivo deste estudo foi identificar a relação entre inteligência espiritual e a gestão de estratégias de vida com comportamento de cidadania organizacional dos professores.	Estudo correlacional entre inteligência espiritual, comportamento organizacional de cidadania dos professores. Utiliza também a análise de regressão.	240 professores de escolas secundárias de Qazvin (130 do sexo masculino e 110 do sexo feminino)	Foram encontradas relações positivas significativas entre a inteligência espiritual e estratégias de gestão de vida, com o comportamento organizacional de cidadania dos professores e houve forte correlação entre inteligência espiritual e a gestão de estratégias de vida com comportamentos de cidadania organizacional. Os resultados indicam que as estratégias de inteligência espiritual e gestão de vida são fatores eficazes nos comportamentos de cidadania organizacional dos professores.
Miguel, J. P., Silva, J. T., & Machado, T. S. (2015). <i>Revista de Estudos e Investigación en Psicología y Educación, Extra</i> (10), 055-059. Recuperado em 8 de janeiro de 2016 de http://revistas.udc.es/index.php/reipe/article/view/338/pdf_264 doi: 10.17979/reipe.2015.0.10.338 [Portugal]	Inventário de inteligência espiritual de King: Estudo psicométrico da versão portuguesa.	Apresentar os resultados do estudo exploratório para adaptação à população portuguesa de uma medida da inteligência espiritual (Spiritual Intelligence Self-Report Inventory), baseada no modelo multidimensional (pensamento crítico existencial, atribuição de sentido pessoal, consciência transcendental e expansão do estado consciente) de King.	Técnicas da análise fatorial exploratória.	200 estudantes de psicologia da Universidade de Coimbra.	A versão portuguesa replica a estrutura fatorial do inventário original, com bons índices de fidelidade nas quatro subescalas. Análises de correlação com medidas de bem-estar subjetivo, pensamento existencial e perspetiva temporal de futuro proporcionam evidências de validade de construto e de critério. Os resultados validam a versão portuguesa da medida e o modelo de inteligência espiritual de King.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Anbugeetha, D. (2015). <i>International Journal of Management (IJM)</i> , 6(7), 25-36. [Índia]	An analysis of the spiritual intelligence self-report inventory (SISRI)	Foi realizado este estudo de fiabilidade a fim de identificar se esta escala (SISRI-24 de King, 2008) é uma medida válida de inteligência espiritual no contexto indiano.	Processo de validação para o contexto Indiano da SISRI-24 com estudo-piloto e estabelecendo relação com outra escala, performance no trabalho,	Estudo-piloto – 73 sujeitos. Estudo principal – 250 sujeitos.	Com base nos resultados do estudo, o SISRI é recomendado para uso em estudos no contexto indiano também. Além disso, os resultados do presente estudo destacam a influência da inteligência espiritual no desempenho do trabalho. Estes resultados mostram que a inteligência espiritual melhora o desempenho de trabalho.
Liveland Colombo, J., & Östlund, C. (2015). Recuperado em 14 de setembro de 2015 de http://hv.diva-portal.org/smash/get/diva2:788311/FULLTEXT01.pdf [Suécia]	Leadership intelligence in managers and leaders in private companies: a focus on spiritual intelligence	O objetivo deste estudo transversal foi investigar a inteligência espiritual em gerentes e líderes de empresas privadas, para validar instrumentos que medem, a inteligência dos líderes com foco na inteligência espiritual.	Estudo de validação de 2 escalas: a SISRI-24 e a LIQ_Leadership Intelligence Questionnaire, utilizando métodos quantitativos e estatística	90 gestores e líderes suecos (37 mulheres e 53 homens).	Os resultados mostraram que as mulheres tiveram um maior nível de inteligência espiritual do que os homens, e que os gestores e líderes com um alto nível de inteligência espiritual também tiveram um alto nível de inteligência racional. Os resultados lançam novas luzes sobre as faculdades que podem não ter sido valorizados o suficiente em organizações ou discutidos em contextos formais.
Farhadi, V., Monfared, P. N., Balvand, Z. A., Chopani, M., & Barzegar, S. (2015). <i>Journal of Applied Environmental and Biological Sciences</i> , 5(2), 135-143. [Irão]	The relationship between spiritual intelligence and mental health, family, in the district of Islamabad Gharb, in 2014-2015	O presente estudo examinou a relação entre a inteligência espiritual e saúde mental, entre as famílias.	Foram utilizados o questionário de saúde mental e o SISRI-24 para medir a saúde mental e a inteligência espiritual de ambos os cônjuges. Tendo sido usado a análise do teste, t-test e a correlação de regressão linear, no software de cálculo de dados SPSS 21.	80 famílias (40 casais) em amostragem aleatória simples.	Os resultados mostraram que houve correlações significativas entre a inteligência espiritual e saúde mental. As diferenças entre gênero, em termos destas duas variáveis, não foram significativas. Dada a correlação entre a inteligência espiritual e saúde mental, é provável que aumente o nível de inteligência espiritual, promova a saúde mental das famílias e possa afetar esta área.
Vancea, F. (2015). Papper. Faculty of Psychology and Education Sciences, University of Bucharest. Recuperado em 16 de fevereiro de 2016 de http://www.upm.ro/ldmd/LDMD-03/Psy/Psy%2003%2031.pdf [Romênia]	The relationship between religiosity and spirituality.	Correlacionar as características da maturidade religiosa e níveis elevados de espiritualidade.	Estudo correlacional entre duas variáveis: religiosidade e espiritualidade, utilizando vários instrumentos entre os quais o SISRI-24.	50 respondentes de diferentes religiões dentro do cristianismo.	Os resultados revelaram que elevados níveis de inteligência espiritual correspondem também a elevados níveis de maturidade religiosa.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Mahmood, A., Arshad, M. A., Ahmed, A., Akhtar, S., & Rafique, Z. (2015). <i>Mediterranean Journal of Social Sciences</i> , 6(6), 553-560. [Paquistão]	Establishing linkages between intelligence, emotional and spiritual quotient on employees performance in government sector of Pakistan.	Este trabalho tem como objetivo investigar o efeito da QI (quociente de inteligência), do QE (quociente emocional) e QEs (quociente espiritual) no desempenho dos empregados no setor governamental do Paquistão.	Estatísticas referentes à análise correlacional entre as 3 variáveis do estudo.	347 empregados do sector governamental do Paquistão.	Os resultados empíricos do estudo mostra que as organizações podem formular estratégias e políticas para melhorar o desempenho dos funcionários, incentivando e permitindo que as atividades de quociente espiritual no local de trabalho, independentemente da religião e crenças espirituais, e, assim, facilitar a compreensão e respeito mútuo.
Agrawal, N., & Khan, M. S. (2015). <i>The International Journal of Indian Psychology</i> , 2(4), 31-37. [Índia]	Role of education on spiritual intelligence between science and arts undergraduate students	O presente visou determinar o papel da educação na inteligência espiritual de estudantes e saber a diferença da inteligência espiritual entre estudante de ciência e de artes.	Estudo correlacional entre Inteligência espiritual de estudantes de ciências e estudantes de artes. Foi utilizado o inventário SISRI-24, usando o t-test.	80 estudantes universitários escolhidos aleatoriamente (40 de ciências e 40 de Artes)	Os resultados obtidos revelaram que os estudantes de artes são mais espirituais, em comparação com estudantes de ciências. Ao nível da inteligência global a diferença entre os dois grupos é insignificante.
Musavimoghadam, S. R., Asilvand, S., & Kamarkhani, M. M. (2015). <i>Journal UMP Social Sciences and Technology Management</i> , 3(2), 590-593. [Irão]	Examine the role of religious orientation and spiritual intelligence mothers on adolescent mental health. Case study: secondary school students ILAM	O objetivo do estudo foi investigar o papel de orientação religiosa, da inteligência espiritual e da saúde mental materna de adolescentes (Estudo de caso: alunos do ensino secundário ILAM).	Estudo correlacional-descriptivo. Questionário incluindo características demográficas; escala de SISRI-24 itens e 4 componentes (King, 2008); e questionário de orientação religiosa.	355 estudantes	Os resultados mostraram que as dimensões de religiosidade, inteligência espiritual e saúde mental dos estudantes da escola ILAM têm uma relação positiva significativa. Em geral, as pessoas que têm um nível de inteligência espiritual mais elevado, confrontado com o stress da vida e adaptabilidade revelam menos problemas de saúde mental e outras consequências negativas de sua vida. Em geral, a inteligência espiritual tem efeitos positivos sobre os acontecimentos e como consequência uma melhoria de vida.
Kotnala, S. (2015). <i>The International Journal of Indian Psychology</i> , 3(1), 132-140. [Índia]	A study of spiritual intelligence among graduate students	O principal objetivo do estudo era descobrir a inteligência espiritual entre os estudantes graduados.	Utilização do SISRI-24. Análise descritiva com médias e desvio padrão. Teste t de amostra independente.	60 estudantes (30 rapazes e 30 raparigas)	Os resultados do estudo revelaram que não há diferença significativa entre os alunos e alunas em Expansão do Estado de Consciência, em Pensamento Existencial Crítico, em Produção de Significado Pessoal do SISRI-24. O estudo concluiu que não há diferença de género na inteligência espiritual.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Khotimah, S. N. (2015). Tese de mestrado inédita, Universitas Padjadjaran, Faculty of Nursing, Bandung, Indonesia.	Correlation spiritual intelligence with profesional autonomy of nurses in hospitalization of Rumah Sakit of Bandung	Esta investigação teve como objetivo determinar a relação da inteligência espiritual com autonomia profissional das enfermeiras numa unidade de saúde de Bandung.	A investigação utilizou uma abordagem quantitativa descritiva correlacional. Utilizou como instrumentos de medida o <i>SISRI-24</i> e a <i>NAS, Nursing Activity Scale</i> .	97 enfermeiras do hospital de Rumah Sakit, Bandung, Indonésia, escolhidas aleatoriamente entre as 323 existentes.	O resultado mostrou uma relação positiva de grau moderado entre a inteligência espiritual e autonomia profissional das enfermeiras.
Das, S. (2015). <i>Imperial Journal of Interdisciplinary Research</i> , 1(4), 114-125. [Índia]	Is life satisfaction driven by spiritual intelligence? A study amongst the students pursuing doctoral degrees after leaving jobs in corporate houses	O objetivo deste trabalho é pesquisar a relação entre a Inteligência Espiritual e a satisfação com a vida entre os alunos que prosseguem graus mais elevados depois de deixar o emprego.	Estudo tipo correlacional com aplicação do <i>SISRI-24</i> e o questionário de satisfação de estudantes (<i>MSLSS</i>). Utiliza a estatística descritiva e inferencial como correlação de Pearson, alfa de <i>Cronbach</i> , análise de regressão múltipla e análise variância (ANOVA).	53 alunos de doutoramento foram selecionados seguindo um método de amostragem estratificada em cluster.	Os resultados revelaram que há uma relação significativa entre inteligência espiritual e satisfação com a vida dos estudantes de doutoramento. Os resultados também mostraram que as estudantes do sexo feminino são, em grande parte, impulsionadas pela inteligência espiritual. A subescala de inteligência espiritual, produção de significado pessoal prediz fortemente a satisfação com a vida. Além disso, a dimensão pensamento existencial crítico, prevê o fator « <i>Self</i> » da satisfação com a vida.
Punia, B. K., & Yadav, P. (2015). <i>BIJIT – BVICAM's International Journal of Information Technology</i> , 7(1), 845-852. [Índia]	Predictive estimates of employees' intelligence at workplace with special reference to emotional and spiritual intelligence	O presente estudo tem o objetivo de prever a inteligência emocional e espiritual dos trabalhadores e também descobrir a relação entre essas duas inteligências.	Estudo correlacional entre inteligência espiritual e inteligência emocional, com aplicação de 2 instrumentos a escala de Goleman e o <i>SISRI-24</i> .	149 empregados (sendo 90 do sexo masculino e 59 do sexo feminino).	Este estudo explica que inteligência espiritual em funcionários melhora a expressão da inteligência emocional no trabalho, porque os resultados mostram que as inteligências emocional e espiritual são significativa e positivamente correlacionadas entre si. Além disso, ao fazer a análise de regressão, tendo a inteligência emocional como variável dependente e a inteligência espiritual como variável independente, ou vice-versa, revelou que a inteligência espiritual prevê cerca de 80 por cento da inteligência emocional dos colaboradores e inteligência emocional prevê cerca de 51 por cento da inteligência espiritual, enquanto outros 49 por cento são devido a outros efeitos que não são explicados no estudo.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Mahmoodi-Shahreabaki, M. (2015). <i>Journal of Interdisciplinary Studies in Education</i> , 4(1), 38-54. [Irão]	Associations between language learners' spiritual intelligence, foreign language attitude and achievement motivation: A structural equation approach.	O presente estudo examinou as relações entre Inteligência Espiritual dos aprendentes de línguas, motivação e atitude face à Língua Estrangeira.	Estudo correlacional entre as 3 variáveis em causa.	233 aprendentes iranianos de língua estrangeira avançada.	Os resultados revelaram que a atitude de língua estrangeira medeia as correlações causais entre Inteligência Espiritual e motivação.
Mahasneh, M. A., Shammout, N. A., Alkhazaleh, Z. M., Al-Alwan, A. F., & Abu-Eita, J. D. (2015). <i>Psychology Research and Behavior Management</i> , 8, 89-97. [Jordânia]	The relationship between spiritual intelligence and personality traits among Jordanian university students	Este estudo teve por objetivo identificar o nível de inteligência espiritual e sua correlação com traços de personalidade entre um grupo de estudantes universitários da Jordânia.	A investigação segue uma abordagem de estatística descritiva.	716 estudantes universitários	Os resultados ilustraram um nível médio de inteligência espiritual nos estudantes, e indicaram uma relação positiva e estatisticamente significativa entre as dimensões da inteligência espiritual e os traços de personalidade, mas não houve correlação significativa entre as dimensões produção de significado pessoal e consciência transcendental e o traço de personalidade neuroticismo. Finalmente, os resultados da análise de regressão indicam que o pensamento existencial crítico é a primeiro preditor de inteligência espiritual em termos de neuroticismo, extroversão, abertura à experiência, amabilidade e conscienciosidade.
Kilcup, C. (2015). <i>Gifted Education International</i> , 32, 83-98. [USA]	Secret wisdom: Spiritual intelligence in adolescents	Verificar o nível de inteligência espiritual nos adolescentes que, na literatura, são considerados moralmente imaturos.	Este estudo de métodos múltiplos explorou a existência de inteligência espiritual em adolescentes usando o <i>SISRI-24</i> , a escala de inteligência espiritual integrada (<i>ISIS</i>), e a <i>intrinsic spirituality scale (ISS)</i> e entrevistas.	220 estudantes adolescentes	Pontuações altas foram encontradas em todas as pesquisas, e todos os inquéritos foram positivamente correlacionados. Foram entrevistados aqueles que tiveram pontuações mais elevadas sobre a sua experiência vivida da espiritualidade. A análise temática revelou oito categorias principais: definição de espiritualidade, definição de Deus, importância da família, maneiras de se conectar com o divino, experiências espirituais, modelos, valores espirituais, e ceticismo referente à espiritualidade. Alguns adolescentes exibem altos níveis de inteligência espiritual, que se manifesta como tendo valores espirituais (por exemplo, o altruísmo, da compaixão, da abertura), experiências espirituais e práticas para se conectar com o divino.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Sokhandani, M., Mohammadalipoor, Z., Jobaneh, R. G., & Nejatinejad, N. (2016). <i>International Journal of Interdisciplinary Studies and Research</i> , 6(4), 73- 82. [Irão]	Role of spiritual intelligence in defensive styles of nursing students.	Este estudo investigou o papel da inteligência espiritual como preditor do estilo defensivo dos estudantes de enfermagem.	Estudo correlacional utilizando duas escalas: o <i>SISRI-24</i> de King (2008) e o Defense Style Questionnaire <i>DSQ-40</i> . Com correlação de Pearson e Regressão Linear Simples.	310 estudantes de enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas de Shiraz.	Os resultados indicam que existe uma relação positiva e significativa entre a inteligência espiritual e seus componentes [pensamento existencial crítico, produção de significado pessoal, consciência transcendental, e expansão do estado de consciência] com estilos de defesa ($p < 0,001$). Além disso, a relação entre espiritual inteligência e seus componentes e estilos de defesa neuróticos e imaturos é negativo e significativa ($P < 0,001$). Os resultados da análise de regressão mostrou que espiritual inteligência poderia positiva e significativamente prever estilos de defesa maduros e poderia negativa e significativamente prever estilos de defesa imaturos e neuróticos.
Mohammadi, A., & Motlagh, Z. K. (2016). <i>Journal of Chemical and Pharmaceutical Research</i> , 8(1), 196- 199. [Irão]	Comparison of dysfunctional attitudes and spiritual intelligence in normal individuals and addicts: Addiction treatment center of assalouyeh.	A presente investigação examinou o estudo comparativo das atitudes disfuncionais e Inteligência Espiritual em indivíduos normais e outros com adição.	Estudo correlacional com grupo de controlo, com aplicação do <i>SISRI-24</i> e <i>DAS</i> (Dysfunctional attitudes scale).	50 sujeitos dependentes de substâncias aditivas e 50 sujeitos «normais» do grupo de controlo.	Os resultados mostraram que havia uma relação significativa entre atitudes disfuncionais em relação aos viciados. Houve uma relação significativa entre as atitudes disfuncionais e reflexão crítica e consciência espiritual, desenvolvimento da consciência e significado pessoal em indivíduos normais. Uma correlação significativa foi demonstrada entre atitudes disfuncionais e reflexão crítica, para produzir significado pessoal e consciência espiritual em viciados.
Villagonzalo, R. R. (2016). Dissertação de mestrado inédita, St. Alexius University, Faculty of the Psychology, City of Koronadal, Philippines. [Filipinas]	Intelligence quotient, emotional quotient, spiritual quotient, and adversity quotient and the academic performance of students.	Este estudo teve como objetivo determinar a relação entre inteligências racional, emocional e espiritual e o quociente adversidade e o desempenho académico dos alunos.	Método correlacional com teste de regressão linear, usando o <i>SISRI-24</i> , <i>Adversity Response Profile</i> (ARP), <i>Assessing Emotions</i> <i>Scale</i> (AES) e outros instrumentos.	100 estudantes da Universidade de St. Alexius.	Existe uma relação positiva significativa entre o quociente de inteligência e desempenho académico. Da mesma forma, existe uma relação significativa e forte entre o quociente emocional e o desempenho académico. No entanto, existe uma relação negativa significativa entre o quociente espiritual e o desempenho académico; existe uma relação negativa significativa entre o quociente de adversidade e o desempenho académico dos estudantes.
Bala, R. (2016). <i>Paripex, Indian Journal of Research</i> , 5(4), 201- 205. [Índia]	Study of coping styles of teacher trainees in relation to spiritual intelligence.	Relacionar estilo de <i>coping</i> de professores em estágio e inteligência espiritual	Estudo correlacionar aplicando o <i>SISRI-24</i> e o « <i>Ways of Coping</i> » <i>Test</i> <i>Booklet</i> e testes de correlação.	15 professores estagiários e 15 professoras estagiárias do <i>College of Education</i> <i>Ludhiana</i> <i>Punjab, India</i> .	Os resultados revelaram diferença nos estilos de <i>coping</i> selecionados por professores e por professoras. Há também forte correlação no sentido positivo entre estilos de e a inteligência espiritual.

Autor(es) Publicação/País	Título	Questão/Objetivo	Tipo de estudo – Metodologia	N.º de Sujeitos	Resultados
Reza, S., & Saeid, E. (2016). <i>Asian Journal of Research in Business Economics and Management</i> , 6(2), 110-120. [Irão]	Study the effects of emotional and spiritual intelligence on job performance of employees.	Este estudo analisa o efeito das inteligências emocional e espiritual sobre o desempenho dos empregados da Companhia Pipeline de Petróleo e Telecomunicações do Irão.	Estudo correlacional que aplicou o SISRI-24, e o questionário de Bar-On. Várias técnicas estatísticas foram utilizadas para estabelecer esta correlação.	185 trabalhadores da companhia.	Os resultados indicam que os elementos de habilidades interpessoais, capacidade de adaptação, gestão do <i>stress</i> , o pensamento crítico, produção de sentido pessoal e consciência transcendental têm um efeitos sobre o desempenho no trabalho.
Khodakarami, B., Bibalan, F., & Soltani, F. (2016). <i>Health, Spirituality and Medical Ethics</i> , 3(2), 16-23. [Irão]	Prognostic role of spiritual intelligence components in pregnant women's depression, anxiety, and stress.	Este estudo tem como objectivo analisar a relação entre a inteligência espiritual, por um lado, e a depressão, ansiedade e tensão, por outro lado, entre as mulheres grávidas.	Usou o <i>Stratified Random Sampling method</i> . <i>Depression, Anxiety, and Stress Scale</i> (DASS-21) eo SISRI-24. Estudou correlacional, alfa de Cronbach e regressão linear.	182 mulheres grávidas.	As mulheres grávidas com graus mais elevados de inteligência espiritual tendem a ter graus mais baixos de depressão, ansiedade e <i>stress</i> durante o seu período de gravidez.
Chan, A. W., & Siu, A. (2016). <i>International Journal of Transpersonal Studies</i> , 35(1), 1-12. [China]	Application of the spiritual intelligence self-report inventory (sisri-24) among Hong Kong university students	O objetivo deste estudo foi validar e examinar as propriedades psicométricas da versão chinesa do Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24).	Estudo de validação de SISRI-24 para a população chinesa de Hong Kong. Teste de Alfa de Cronbab para verificar a fiabilidade da escala, análise fatorial confirmatória	213 estudantes das universidades de Hong Kong	Os resultados indicam que a versão chinesa da escala SISRI-24 e seus quatro subescalas têm confiabilidade interna aceitável. Os resultados também mostraram uma relação positiva entre a inteligência espiritual e a <i>metapersonal self-construal scale</i> . No entanto, nenhuma relação significativa foi relatada entre a inteligência espiritual e satisfação com a vida. Este estudo pode ser considerado uma base para compreender e medir a inteligência espiritual entre os estudantes universitários de Hong Kong.
Varghese, P., & Chirayath, S. (2016). <i>Asian Journal of Management Research</i> , 6(3), 526-541. [Índia]	Influence of spiritual intelligence on job satisfaction among IT professionals: A study conducted in four capital cities of South India.	O estudo tentou descobrir o papel da inteligência espiritual no aumento da satisfação no trabalho.	Estudo correlacional entre a satisfação no trabalho e a inteligência espiritual. Várias estatísticas para estabelecer correlação foram aplicadas neste estudo.	200 funcionários de empresas de tecnologia da informação do sul da Índia.	A inteligência espiritual é o fator mais importante da inteligência humana que dá um sentido significativo à existência humana, sendo os seus efeitos consideráveis sobre o ambiente de trabalho. A inteligência espiritual aumenta a satisfação no trabalho que, por sua vez, aumenta o moral dos empregados, motivando-os para um melhor desempenho. Se houver um desenvolvimento da inteligência espiritual dos empregados, este irá afetar diretamente a satisfação no trabalho dos funcionários das empresas de tecnologia da comunicação nas cidades do sul da Índia.

Apêndice IV – Pedido e autorização para uso do SISRI-24 (King, 2008)

Gmail - Permission to use SISRI-24

Página 1 de 2



Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

Permission to use SISRI-24

3 mensagens

Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>
Para: d_king@sfu.ca

7 de maio de 2015 às 17:21

Professor King

my name is Roque R. Antunes and I am a PhD student in Education at the Lusofona University, in Lisbon, Portugal, undertaking my thesis process. I am interested in using your SISRI-24 instrument and getting it validated for Portuguese teachers of primary and secondary education. I still foresee to find empirical data to support my hypothesis that there is a correlation between spiritual intelligence and (teacher) well-being. Will you be so kind to give your permission to proceed with this research using your instrument? My supervisors and I will be very grateful if you do.

I look forward to hearing from you.

Best regards,

Roque R. Antunes

Rua Marcos Portugal, 2, 1-D

P1495-091 Alges

roquerantunes@gmail.com

Cell: [REDACTED]

David King <d_king@sfu.ca>
Para: Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

8 de maio de 2015 às 14:08

Hi Roque,

That's not a problem. Best of luck with your research.

David

David B. King, PhD

For more information, visit www.davidbking.net

[Citação oculta]

Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>
Para: Ana Paula Silva <profa.ap.silva@gmail.com>, "Prof. Doutor Jorge Oliveira"
<jorge.oliveira@ulusofona.pt>

8 de maio de 2015 às 14:54

Prof.ª Doutora Ana Paula Silva e Prof. Doutor Jorge Oliveira

Aqui segue a resposta de D. King ao pedido de autorização da uso da sua escala SISRI-24

Ao dispor,

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=52326762e6&view=pt&ca...> 18-05-2015

Apêndice V – Pedido e autorização para uso do SWBQ – questionário de bem-estar espiritual (Gouveia, 2011)

Gmail - Favor -Cedência de SWBQ -efeitos de investigação de doutoramento

Página 1 de 3



Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

Favor -Cedência de SWBQ -efeitos de investigação de doutoramento

4 mensagens

Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

15 de maio de 2015 às 17:15

Para: mjpgouveia@ispa.pt

Cc: jlpr@fpce.up.pt, mmarques@ispa.pt

Srs. Professores Maria J. Gouveia, José Luis Pais Ribeiro e Marta Marques

O meu nome é Roque R. Antunes e eu sou um estudante de doutoramento em Educação na Universidade Lusófona, em Lisboa, Portugal. No âmbito da nossa investigação, pretende-se validar um inventário de inteligência espiritual. Para tal necessitamos de uma escala próxima. Tendo lido o vosso artigo *Versão Portuguesa do Questionário de Bem-Estar Espiritual (SWBQ): Análise Confirmatória da sua Estrutura Factorial*, solicitamos autorização e o fornecimento da mesma para efeito exclusivo do referido trabalho. Não se pretende fazer qualquer modificação à vossa escala, mas apenas a sua utilização como "medida concorrente".

Os meus orientadores e eu próprio ficar-vos-emos, desde já, muito gratos pela eventual autorização concedida.

Com os melhores cumprimentos

Roque R. Antunes

roquerantunes@gmail.com

Contacto: [REDACTED]

Maria João Gouveia <mjpgouveia@ispa.pt>

19 de maio de 2015 às 10:33

Para: Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

Caro Roque Antunes

Agradeço o seu interesse no nosso trabalho. Junto em anexo o instrumento solicitado.

Os resultados do 1º estudo de validação estão publicados na revista *Psicologia, Saúde e Doenças* (Gouveia, M.J., Marques, M., & Pais-Ribeiro, J.L. (2009). *Versão Portuguesa do Questionário de Bem-Estar Espiritual (SWBQ): Análise confirmatória da sua estrutura fatorial*. *Psicologia, Saúde e Doenças* 10(2), 285-293.).

Outros dados de validação estão igualmente disponíveis em (Gouveia, M.J., Pais-Ribeiro, J.L., & Marques, M. (2012). *Estudo da invariância factorial do Questionário de Bem-Estar Espiritual em praticantes de Atividades Físicas de Inspiração Oriental*. *Psychology, Community & Health*, 2, 140-150). Ambas as revistas estão acessíveis, em texto integral, através da Scielo. O artigo com a validação da estrutura hierárquica está submetido para publicação. Estão em fase de publicação mais dois artigos sobre a versão portuguesa deste questionário.

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=52326762e6&view=pt&se...> 25-05-2015

As instruções de cotação estão disponíveis nesses artigos e resultam da média dos 5 itens de cada uma das 4 sub-escalas (pessoal, comunitária, ambiental e transcendental). Pode também calcular-se um score global embora a estrutura hierárquica pareça ter pior desempenho factorial.

Dado o contexto do seu estudo, chamo-lhe a atenção para o facto de estar em vias de publicação na revista *Análise Psicológica*, os resultados da validação portuguesa do questionário de Inteligência Espiritual realizado por colegas da Universidade de Coimbra. Fui uma das revisoras desse trabalho.

Este email serve como autorização de utilização da versão portuguesa da escala. Qualquer dúvida, diga,

Melhores cumprimentos,

Maria João MORAIS GOUVEIA, Ph.D.

Professora Auxiliar

Departamento de Psicologia Clínica e da Saúde

PROMOTING HUMAN POTENTIAL RESEARCH GROUP (Coord.)

ISPA-Instituto Universitário

Rua Jardim do Tabaco, 34, 1149-041 Lisboa, Portugal

Telf.directo: +351 218 811 791

ISPA-IU:www.ispa.pt

De: Roque Antunes [mailto:roquerantunes@gmail.com]

Enviada: 15 de maio de 2015 17:15

Para: Maria João Gouveia

Cc: jipr@fpce.up.pt; Marta Marques

Assunto: Favor -Cedência de SWBQ -efeitos de investigação de doutoramento

[Citação oculta]



QUESTIONÁRIO SWBQp_Gouveia,2014.pdf
17K

Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

19 de maio de 2015 às 11:47

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=52326762e6&view=pt&se...> 25-05-2015

Apêndice VI – Pedido e autorização para uso do *MPWQ* – escala de espiritualidade (I. F. Albuquerque, 2009)

Gmail - Favor- Cedência para efeito académico - Escala de Espiritualidade

Página 1 de 1



Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

Favor- Cedência para efeito académico - Escala de Espiritualidade

2 mensagens

Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>
Para: isabelfaroalbuquerque@gmail.com

16 de maio de 2015 às 22:21

Prezada colega Isabel Albuquerque

O meu nome é Roque R. Antunes e eu sou um estudante de doutoramento em Educação na Universidade Lusófona, em Lisboa, Portugal. No âmbito da nossa investigação, pretende-se validar um inventário de inteligência espiritual. Para tal necessitamos de uma escala próxima. Tendo lido o seu trabalho de dissertação solicitava autorização e o fornecimento da mesma para efeito exclusivo do referido trabalho. Não se pretende fazer qualquer modificação à vossa escala, mas apenas a sua utilização como "medida concorrente".

Os meus orientadores e eu próprio ficar-vos-emos, desde já, muito gratos pela eventual autorização concedida.

Com os melhores cumprimentos

Roque R. Antunes

roquerantunes@gmail.com

Contacto: [REDACTED]

Isabel Faro de Albuquerque <isabelfaroalbuquerque@gmail.com>
Para: Roque Antunes <roquerantunes@gmail.com>

18 de maio de 2015 às 16:07

Caro Roque Antunes,


Parabéns pela iniciativa. A escala que usei está na tese. De qualquer forma envio em anexo. Aproveito também para lhe enviar um artigo que resultou do mesmo trabalho.


Bom trabalho.

Com os melhores cumprimentos,
Isabel Albuquerque

[Citação ocultada]

2 anexos

 [escala_espiritualidade.doc](#)
38K

 [albuquerque_et_al_2014.pdf](#)
260K

<https://mail.google.com/mail/u/0/?ui=2&ik=52326762e6&view=pt&ca...> 18-05-2015

Apêndice VII – Consentimento informado

Validação – Questionário Inteligência Espiritual (SISRI-24)

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Pretende-se estudar a relação entre o bem-estar e a inteligência espiritual.

As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins investigativos. Tratando-se da sua opinião, não há respostas certas ou erradas, todas serão corretas sempre que traduzam o seu ponto de vista sobre o assunto. Clicando no *link* de acesso a este questionário não ficará associado a nenhum email pessoal, mantendo-se, assim, total anonimato e confidencialidade. Se estiver de acordo com estes objetivos, pedimos-lhe o favor de preencher o questionário que se segue e enviar. Este questionário pode ser respondido por qualquer pessoa de nacionalidade portuguesa.

Apêndice VIII – Dados sociodemográficos do *SISRI-24*

Validação – Questionário Inteligência Espiritual (*SISRI-24*)

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade _____

3. Estado civil

Solteiro (a)

Casado(a)

Divorciado (a)

Viúvo(a)

Outro

4. Grau académico mais elevado

1.º ciclo ou 4.ª classe

2.º ciclo ou 5.ª e 6.ª classe

3.º ciclo (9 anos de escolaridade)

Secundário incompleto

Secundário

Bacharel

Licenciado

Mestrado

Doutoramento

Outro

5. Indique o distrito onde reside _____

6. Indique o concelho onde reside _____

7. Indique o meio onde reside

Urbano

Rural

8. Situação profissional

Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Técnicos e Profissionais de nível intermédio

Pessoal Administrativo e Similares

Pessoal dos Serviços e Vendedores

Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem

Trabalhadores não qualificados

Aposentado/Reformado

Estudante

Desempregado

9. Regime de contrato de trabalho

Pertencente ao quadro

Provisório

Trabalho independente

Outro

10. Anos de trabalho _____

11. Desempenha outros cargos adicionais à sua atividade principal?

Sim

Não

12. Se a resposta anterior foi «Sim», diga quais (ex. Diretor de secção, responsável por uma equipa de trabalho, diretor de instalações, ...) _____

Apêndice IX – *Email* de envio de questionário de inteligência espiritual Validação do *SISRI-24*

Caro(a) respondente

Saudações!

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Pretende-se estudar a relação entre a inteligência espiritual e o bem-estar.

Para responder ao questionário de inteligência espiritual clique no *link* a seguir. Responda, por favor, a todas as questões uma única vez e envie. O questionário está acessível em <http://goo.gl/forms/vQF8gbCjgL>.

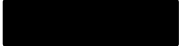
Ficaria imensamente grato se este *email* pudesse ser reencaminhado ao maior número possível de pessoas – familiares, amigos, conhecidos – uma vez que se destina a qualquer pessoa com nacionalidade portuguesa.

Se receber este *email* mais que uma vez é porque alguém o reencaminhou para si, não necessitando de voltar a responder. A sua colaboração é imprescindível!

Agradeço antecipada e sinceramente o seu contributo!

O investigador,

Roque R. Antunes

Telemóvel: 

Apêndice X – Tradução portuguesa do *SISRI-24*

The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory-24 (King, 2008)

Inventário de Autoavaliação de Inteligência Espiritual (IAIE)

As afirmações que se seguem são concebidas para medir vários comportamentos, processos de pensamento e características mentais. Leia cuidadosamente cada afirmação e escolha qual das 5 respostas possíveis se adequa melhor a si, fazendo um círculo à roda do número correspondente. Se não tiver a certeza, ou se a afirmação lhe parecer não se aplicar a si, escolha a resposta que lhe parecer melhor. Por favor responda honestamente e dê respostas baseadas em como você é de facto e não como gostaria de ser. As 5 respostas possíveis são:

0 – Não tem nada a ver comigo | 1 – não tem muito a ver comigo | 2 – tem alguma coisa a ver comigo | 3 – tem muito a ver comigo | 4 – tem tudo a ver comigo

Para cada item, faça um círculo à roda da resposta que mais rigorosamente o descreve.

1	Interrogo-me ou reflito muitas vezes sobre a natureza da realidade	0	1	2	3	4
2	Reconheço em mim aspetos mais profundos do que o meu corpo físico	0	1	2	3	4
3	Dedico tempo a refletir sobre o propósito ou a razão de ser da minha existência	0	1	2	3	4
4	Sou capaz de atingir níveis elevados de consciência ou de consciencialização	0	1	2	3	4
5	Sou capaz de refletir profundamente sobre o que acontece após a morte	0	1	2	3	4
6	Para mim é difícil sentir qualquer coisa que não seja físico e material	0	1	2	3	4
7	A minha capacidade para encontrar significado e propósito na vida ajuda-me a adaptar-me a situações estressantes	0	1	2	3	4
8	Consigo controlar quando é que entro em estados elevados de consciência ou de consciencialização	0	1	2	3	4
9	Tenho desenvolvido as minhas próprias teorias acerca da vida, da morte, da realidade e da existência	0	1	2	3	4
10	Estou consciente de uma ligação mais profunda entre mim e as outras pessoas	0	1	2	3	4

11	Sou capaz de definir um propósito ou uma razão de ser para a minha vida	0	1	2	3	4
12	Sou capaz de passar livremente entre níveis de consciência ou de consciencialização	0	1	2	3	4
13	Reflico frequentemente sobre o significado dos acontecimentos na minha vida	0	1	2	3	4
14	Defino-me pelo meu eu não-físico mais profundo	0	1	2	3	4
15	Quando vivencio um fracasso, ainda sou capaz de encontrar um significado nele	0	1	2	3	4
16	Vejo muitas vezes os problemas e as escolhas mais claramente em estados de consciência/consciencialização mais elevados	0	1	2	3	4
17	Tenho refletido muitas vezes sobre a relação entre os seres humanos e o resto do universo	0	1	2	3	4
18	Estou muito consciente dos aspetos não materiais da vida	0	1	2	3	4
19	Sou capaz de tomar decisões de acordo com o meu propósito na vida	0	1	2	3	4
20	Reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções	0	1	2	3	4
21	Tenho refletido profundamente sobre se existe ou não um poder ou força maior (ex. deus, deusa, ser divino, maior energia, etc.)	0	1	2	3	4
22	Reconhecer os aspetos não materiais da vida ajuda-me a sentir centrado(a)	0	1	2	3	4
23	Sou capaz de encontrar significado e propósito nas minhas experiências quotidianas	0	1	2	3	4
24	Tenho desenvolvido as minhas próprias técnicas para entrar em estados de consciência ou consciencialização mais elevados	0	1	2	3	4

Inventário de autoavaliação de inteligência espiritual (IAIE)	
---	--

Procedimentos de pontuação	
----------------------------	--

Pontuação total de inteligência espiritual	
Some todos os itens de resposta ou pontuações de subescala (após a contabilização do *item cotado inversamente)	

24 Itens no total; Variação: 0-96	
4 Fatores/subescalas	
I. Pensamento existencial crítico (PEC) Some os itens 1, 3, 5, 9, 13, 17 e 21 <i>7 itens no total; variação: 0 – 28</i>	
II. Produção de significado pessoal (PSP) Some os itens 7, 11, 15, 19 e 23. <i>5 itens no total; variação: 0 – 20</i>	
III. Consciência transcendental (CT) Some os itens 2, 6*, 10, 14, 18, 20 e 22. <i>7 itens no total; variação: 0 – 28</i>	
IV. Expansão do estado de consciência (EEC) Some os itens 4, 8, 12, 16 e 24. <i>5 itens no total; variação: 0 – 20</i>	
*Codificação invertida: item # 6 (a resposta deve ser invertida antes de somar as pontuações)	
As pontuações mais elevadas representam os níveis mais elevados de inteligência espiritual e/ou de cada capacidade.	

Permissão para usar/aplicar

Apêndice XI – Inventário de autoavaliação de inteligência espiritual, IAIE, versão portuguesa do *SISRI-24* validado

As afirmações que se seguem são concebidas para medir vários comportamentos, processos de pensamento e características mentais. Leia cuidadosamente cada afirmação e escolha qual das 5 respostas possíveis se adequa melhor a si, selecionando o número correspondente. Se não tiver a certeza, ou se a afirmação lhe parecer não se aplicar a si, escolha a resposta que lhe parecer melhor. Por favor responda honestamente e dê respostas baseadas em como você é de facto e não como gostaria de ser.

As 5 respostas possíveis são:

0 – Não tem nada a ver comigo | 1 – não tem muito a ver comigo | 2 – tem alguma coisa a ver comigo | 3 – tem muito a ver comigo | 4 – tem tudo a ver comigo

1. Interrogo-me ou reflito muitas vezes sobre a natureza da realidade.	0	1	2	3	4
2. Dedico tempo a refletir sobre o propósito ou a razão de ser da minha existência.	0	1	2	3	4
3. Sou capaz de atingir níveis elevados de consciência ou de consciencialização.	0	1	2	3	4
4. Sou capaz de refletir profundamente sobre o que acontece após a morte.	0	1	2	3	4
5. A minha capacidade para encontrar significado e propósito na vida ajuda-me a adaptar-me a situações estressantes.	0	1	2	3	4
6. Consigo controlar quando é que entro em estados elevados de consciência ou de consciencialização.	0	1	2	3	4
7. Tenho desenvolvido as minhas próprias teorias acerca da vida, da morte, da realidade e da existência.	0	1	2	3	4
8. Sou capaz de definir um propósito ou uma razão de ser para a minha vida.	0	1	2	3	4
9. Sou capaz de passar livremente entre níveis de consciência ou de consciencialização.	0	1	2	3	4
10. Vejo muitas vezes os problemas e as escolhas mais claramente em estados de consciência/consciencialização mais elevados.	0	1	2	3	4
11. Tenho refletido muitas vezes sobre a relação entre os seres humanos e o resto do universo.	0	1	2	3	4
12. Sou capaz de tomar decisões de acordo com o meu propósito na vida.	0	1	2	3	4
13. Reconheço qualidades nas pessoas que são mais significativas do que os seus corpos, personalidade ou emoções.	0	1	2	3	4
14. Tenho refletido profundamente sobre se existe ou não um poder ou força maior (ex. deus, deusa, ser divino, maior energia, etc.).	0	1	2	3	4
15. Sou capaz de encontrar significado e propósito nas minhas experiências quotidianas.	0	1	2	3	4
16. Tenho desenvolvido as minhas próprias técnicas para entrar em estados de consciência ou consciencialização mais elevados.	0	1	2	3	4

Procedimentos de pontuação

Pontuação total de inteligência espiritual

Some todos os itens de resposta ou pontuações de subescala.

16 Itens no total; Variação: 0 – 64.

3 Componentes/Dimensões/Subescalas

I. Pensamento existencial crítico (PEC)

Some os itens 1, 2, 4, 7, 11, 14.

6 itens no total; variação: 0 – 24

II. Produção de significado pessoal (PSP)

Some os itens 5, 8, 12, 13, 15.

5 itens no total; variação: 0 – 20

III. Expansão do estado de consciência (EEC)

Some os itens 3, 6, 9, 10, 16.

5 itens no total; variação: 0 – 20

As pontuações mais elevadas representam os níveis mais elevados de inteligência espiritual e/ou de cada capacidade.

Apêndice XII – Perfil de competências de liderança pedagógica (PCLP) – versão estudo-piloto

As afirmações que se seguem referem-se ao perfil do educador/professor. Avalie o seu nível de concordância ou discordância com cada uma das afirmações. Assim, em cada item faça um círculo à roda do número que melhor corresponde à sua resposta, utilizando a escala que se segue:

Escala:

0 – discordo totalmente; **1** – discordo; **2** – não concordo nem discordo; **3** – concordo; **4** – concordo totalmente.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 2. Autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 3. Busca de atualização constante dos conhecimentos na respetiva área de especialização. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 4. Conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 5. Autoavaliação constante da eficácia das práticas de educação/ensino. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 6. Adequação das práticas (estratégias, atividades, recursos, sequencialidade dos conteúdos, etc.) de educação/ensino à especificidade dos conteúdos programáticos (teorias, problemas, etc.). | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 7. Persistência na melhoria das práticas de educação/ensino. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 8. Atenção aos diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinético, misto, etc.) dos aprendentes. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 9. Preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas aprendizagens. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 10. Fornecimento de <i>feedback</i> (o que ainda não foi aprendido e deveria tê-lo sido e como lá chegar) frequente sobre a evolução da aprendizagem. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| 11. Envolvimento dos aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos. | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |

12. Segurança na orientação dos aprendentes.	0	1	2	3	4
13. Amabilidade na relação com aprendentes e colegas.	0	1	2	3	4
14. Abertura à diferença, gerindo adequadamente o inesperado.	0	1	2	3	4
15. Disponibilidade entusiasta na partilha de saberes/experiências e para a aprendizagem.	0	1	2	3	4
16. Persistência face à adversidade.	0	1	2	3	4

Questões abertas:

1. Em que diferentes categorias se podem enquadrar os 16 itens do questionário?
2. Acrescentaria algum item aos 16 acima listados?
3. Espaço para comentário livre.

Apêndice XIII – Inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL)

As afirmações que se seguem referem-se ao perfil de características específicas do trabalho do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. **Faça a sua autoavaliação** a partir dos 24 itens deste questionário. Assim, com uma escala de 5 pontos, em que o 1 é o valor menos elevado e 5 o mais elevado, assinale a posição em que considera situar-se atualmente.

Escala: 1 – não se aplica a mim; 2 – aplica-se parcialmente a mim; 3 – aplica-se a mim; 4 – aplica-se muito a mim; 5 – aplica-se totalmente a mim.

1 2 3 4 5

1. Domínio elevado dos saberes inerentes aos conteúdos programáticos.
2. Autoavaliação frequente dos conhecimentos na respetiva área de especialização.
3. Busca de atualização dos conhecimentos na respetiva área de especialização.
4. Conhecimento elevado sobre a aplicação dos seus saberes especializados na resolução de problemas concretos.
5. Autoavaliação frequente da eficácia das práticas de educação/ensino.
6. Abertura para a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.
7. Capacidade para admitir o erro e aprender com ele, corrigindo-se.
8. Adequação das práticas (estratégias, atividades, recursos, sequencialidade dos conteúdos, etc.) de educação/ensino à especificidade dos conteúdos programáticos (teorias, problemas, etc.).
9. Persistência na melhoria das práticas de educação/ensino.
10. Criatividade na resolução dos problemas educativos.
11. Domínio das TIC e sua integração na prática educativa.
12. Atenção aos diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinético, misto, etc.) dos aprendentes.
13. Preocupação em descobrir o potencial de cada um e de todos os aprendentes, orientando-os no sentido da maximização das suas

aprendizagens.

14. Fornecimento de *feedback* (o que ainda não foi aprendido e deveria tê-lo sido e como lá chegar) frequente sobre a evolução da aprendizagem.
15. Capacidade para envolver os aprendentes no processo das suas aprendizagens, nomeadamente na tomada de decisão sobre os seus próprios percursos.
16. Segurança na orientação dos aprendentes.
17. Amabilidade na relação com aprendentes, colegas e outros atores educativos.
18. Abertura à diferença, gerindo adequadamente o inesperado.
19. Relação com o outro (aprendentes, colegas, pais e outros atores educativos), levando em consideração as suas dimensões pessoal (emocional, cognitiva e espiritual), relacional e contextual.
20. Modelo assumido de comportamento para os seus aprendentes.
21. Disponibilidade na partilha entusiasta de saberes/experiências e para a aprendizagem.
22. Persistência face à adversidade.
23. Capacidade de reivindicação de condições específicas de trabalho, necessárias para o desempenho da atividade educativa.
24. Disponibilidade para o exercício de outras funções pedagógicas.

Apêndice XIV – Inventário de autoavaliação de atributos do educador/professor líder (I2AEPL) – Validado

As afirmações que se seguem referem-se a características específicas do trabalho do educador de infância e do professor dos ensinos básico e secundário. **Faça a sua autoavaliação** a partir dos 18 itens deste inventário. Assim, com uma escala de 5 pontos, em que o 1 é o valor menos elevado e 5 o mais elevado, assinale a posição em que considera situar-se atualmente.

Escala: 1 – não se aplica a mim; 2 – aplica-se parcialmente a mim; 3 – aplica-se a mim; 4 – aplica-se muito a mim; 5 – aplica-se totalmente a mim.

1 2 3 4 5

1. Busca de atualização dos conhecimentos na respetiva área de especialização.
2. Autoavaliação frequente da eficácia das práticas de educação/ensino.
3. Abertura para a transdisciplinaridade e a interdisciplinaridade.
4. Capacidade para admitir o erro e aprender com ele, corrigindo-se.
5. Adequação das práticas (estratégias, atividades, recursos, sequencialidade dos conteúdos, etc.) de educação/ensino à especificidade dos conteúdos programáticos (teorias, problemas, etc.).
6. Persistência na melhoria das práticas de educação/ensino.
7. Criatividade na resolução dos problemas educativos.
8. Atenção aos diversos estilos de aprendizagem (auditivo, visual, cinético, misto, etc.) dos aprendentes.
9. Fornecimento de *feedback* (o que ainda não foi aprendido e deveria tê-lo sido e como lá chegar) frequente sobre a evolução da aprendizagem.
10. Segurança na orientação dos aprendentes.
11. Amabilidade na relação com aprendentes, colegas e outros atores educativos.
12. Abertura à diferença, gerindo adequadamente o inesperado.
13. Relação com o outro (aprendentes, colegas, pais e outros atores educativos), levando em consideração as suas dimensões pessoal

(emocional, cognitiva e espiritual), relacional e contextual.

14. Modelo assumido de comportamento para os seus aprendentes.
15. Disponibilidade na partilha entusiasta de saberes/experiências e para a aprendizagem.
16. Persistência face à adversidade.
17. Capacidade de reivindicação de condições específicas de trabalho, necessárias para o desempenho da atividade educativa.
18. Disponibilidade para o exercício de outras funções pedagógicas.

Apêndice XV – Dados sociodemográficos da escala de bem-estar global

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

18-20

21-29

30-39

40-49

50-59

60-69

70 ou mais

3. Estado civil

Solteiro (a)

Casado(a)

Divorciado (a)

Viúvo(a)

Outro

4. Grau académico mais elevado

1.º ciclo ou 4.ª classe

2.º ciclo ou 5.ª e 6.ª classe

3.º ciclo (9 anos de escolaridade)

Secundário incompleto

Secundário

Bacharel

Licenciado

Mestrado

Doutoramento

Outro

5. Situação profissional

Quadros Superiores da Administração Pública, Dirigentes e Quadros Superiores de Empresa

Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas

Técnicos e Profissionais de nível intermédio

Pessoal Administrativo e Similares

Pessoal dos Serviços e Vendedores

Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura e Pescas

Operários, Artífices e Trabalhadores Similares

Operadores de instalações e máquinas e trabalhadores da montagem

Trabalhadores não qualificados

Aposentado/Reformado

Estudante

Desempregado

6. Regime de contrato de trabalho

Pertencente ao quadro

Provisório

Trabalho independente

Outro

7. Anos de trabalho

1-5

6-10

11-15

16-20

21-25

26-30

31-35

36 ou mais

8. Desempenha outros cargos adicionais à sua atividade principal?

Sim

Não

9. Se a resposta anterior foi «Sim», diga quais (ex. Diretor de secção, responsável por uma equipa de trabalho, diretor de instalações, ...) _____

Apêndice XVI – *Email* de envio de questionário de bem-estar global

Caro(a) respondente

Saudações!

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Pretende-se estudar a relação entre a inteligência espiritual e o bem-estar.

Para responder ao questionário de bem-estar global clique no *link* a seguir. Responda, por favor, a todas as questões uma única vez e envie. O questionário está acessível em

<http://goo.gl/forms/8gcsT1lwHx>

Ficaria imensamente grato se este *email* pudesse ser reencaminhado ao maior número possível de pessoas – familiares, amigos, conhecidos – uma vez que se destina a qualquer pessoa com nacionalidade portuguesa.

Se receber este *email* mais que uma vez é porque alguém o reencaminhou para si, não necessitando de voltar a responder. A sua colaboração é imprescindível!

Agradeço antecipada e sinceramente o seu contributo!

O investigador,

Roque R. Antunes

Telemóvel: 

Apêndice XVII – Escala de bem-estar global validada

Estas afirmações foram concebidas no âmbito de uma investigação sobre bem-estar. Leia cuidadosamente cada afirmação e escolha qual das cinco respostas possíveis se adequa melhor a si, selecionando o número correspondente. As cinco respostas possíveis são:

1 – discordo totalmente; 2 – discordo; 3 – não concordo nem discordo; 4 – concordo; 5 – concordo totalmente.

Para cada item, selecione a resposta que mais rigorosamente o(a) descreve.

- | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|
| 1. Sinto-me satisfeito(a) com a minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. As condições da minha vida não podiam ser melhores. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. Adoro aprender coisas novas. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Gosto do trabalho que faço e ele é uma das coisas mais importantes da minha vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Existem pessoas na minha vida que são importantes para mim e que realmente se preocupam comigo. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. Sinto, geralmente, que o que faço na minha vida é válido e merece a pena ser feito. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Sinto que pertenço e contribuo para algo maior do que eu. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. Enfrento os obstáculos e desafios da vida, acreditando ser capaz de os superar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. Alcanço, usualmente, os meus objetivos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Fonte. Construído a partir de Huppert e So (2009) e Ibáñez Sepulveda (2013).

Apêndice XVIII – Consentimento informado – estudo empírico 4

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Pretende-se estudar a relação entre liderança pedagógica, bem-estar e a inteligência espiritual.

As suas respostas são totalmente anónimas e confidenciais e serão usadas exclusivamente para fins investigativos. Tratando-se da sua opinião, não há respostas certas ou erradas, todas serão corretas sempre que traduzam o seu ponto de vista sobre o assunto. Clicando no *link* de acesso a este questionário não ficará associado a nenhum email pessoal, mantendo-se, assim, total anonimato e confidencialidade. Se estiver de acordo com estes objetivos, pedimos-lhe o favor de preencher o questionário que se segue e enviar. Este questionário pode ser respondido por qualquer educador/a de infância ou professor/a dos ensinos básico e secundário do sistema educativo português.

Apêndice XIX – Dados sociodemográficos – estudo empírico 4

1) Sexo

Masculino

Feminino

2) Idade

20-30; 31-40; 41-50; 51 ou mais

3) Estado civil

Solteiro (a)

Casado(a)

Divorciado (a)

Viúvo(a)

Outro

4) Região onde leciona.

Aveiro

Beja

Braga

Bragança

Castelo Branco

Coimbra

Évora

Faro

Guarda

Leiria

Lisboa

Portalegre

Porto

Região Autónoma dos Açores

Região Autónoma da Madeira

Santarém

Setúbal

Viana do Castelo

Vila Real

Viseu

5) Níveis de ensino em que leciona. Se lecionar em mais que um nível, coloque aquela opção em que tem mais horas.

Pré-escolar

1.º ciclo

2.º e 3.º ciclos

3.º ciclo e secundário

Secundário

Educação Especial

6) Grupo de recrutamento.

100 (Pré-Escolar)

110 (1.º ciclo)

120 (Educação Especial – Educação Pré-Escolar e 1.º Ciclo do Ensino Básico)

200 (Português e Estudos Sociais/História)

210 (Português e Francês)

220 (Português e Inglês)

230 (Matemática e Ciências da Natureza)

240 (Educação Visual e Tecnológica)

250 (Educação Musical)

260 (Educação Física)

290 (Educação Moral e Religiosa Católica)

300 (Português)

310 (Latim e Grego)

320 (Francês)

330 (Inglês)

340 (Alemão)

350 (Espanhol)

400 (História)

410 (Filosofia)

420 (Geografia)

430 (Economia e Contabilidade)

500 (Matemática)

510 (Física e Química)

520 (Biologia e Geologia)

530 (Educação Tecnológica)

540 (Eletrotecnia)

550 (Informática)

560 (Ciências Agro-pecuárias)

600 (Artes Visuais)

610 (Música)

620 (Educação Física)

700 (Educação Especial – 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário)

7) Situação profissional

Professor do Quadro

Professor Contratado

Outro

8) Grau académico

Bacharel

Licenciado

Mestrado

Doutoramento

Outro

9) Número de anos de experiência como professor(a)

1-4; 5-8; 9-15; 16-25; 26-40 ou mais

10-a) Desempenha cargos?

Sim

Não

b) Se sim, quais?

Diretor de Turma,

Diretor de Instalações,

Coordenador de Departamento

Outro

Qual?

Nota – No final do questionário perguntar:

a) Este estudo terá uma parte qualitativa como, por exemplo, uma entrevista ou outra ação.
Está disponível para participar?

Sim

Não

b) Se sim, deixe uma forma de ser contactado(a)

Telemóvel

Email

Apêndice XX – *Email* de envio de questionário global (QG) com as três variáveis

Caro(a) respondente

Saudações!

Este estudo faz parte de uma investigação de doutoramento a decorrer na Universidade Lusófona de Lisboa. Pretende-se estudar a relação entre liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual.

Para responder a este questionário clique no link a seguir. Responda, por favor, a todas as questões uma única vez e envie. O questionário está acessível em <http://goo.gl/forms/socOMMROH5>

Ficaria imensamente grato se este email pudesse ser reencaminhado ao maior número possível de educadores/as de infância e professores/as dos ensinos básico e secundário.

Se receber este email mais que uma vez é porque alguém o reencaminhou para si, não necessitando de voltar a responder. A sua colaboração é imprescindível!

Agradeço antecipada e sinceramente o seu contributo!

O investigador

Roque R. Antunes

Contacto 

Apêndice XXI – Parecer de perito 1 sobre o I2AEPL – Professora Doutora Maria do Carmo Clímaco

A construção desta escala que dá conta da atividade específica do professor parece-me em consonância com a literatura geral da liderança pedagógica. O Quadro 2 da revisão da literatura da tese do doutorando Roque Antunes, que me foi enviado, parece-me ser uma boa síntese e constituir um fundamento e um suporte teórico-conceitual para a elaboração desta escala.

O conjunto dos 24 itens constituintes deste perfil de competências parece-me, efectivamente, ir ao encontro das várias perspectivas do domínio da competência profissional do educador e do professor, designadamente as competências científicas, didáticas, pedagógicas e inter-relacionais.

A formulação dos itens é clara e parece não oferecer obstáculos à sua compreensão e interpretação. Apesar de haver alguns itens (8, 14, 15 e 19) algo extensos na sua formulação, interpreto esse facto como a preocupação do investigador em explicitar conteúdos da atividade educativa e docente.

A escala numérico-descritiva a utilizar também afigura-se-me adequada quer no número de níveis quer na sua própria formulação. O mesmo acontece relativamente às instruções que acompanham o inquérito, assinalando a preocupação de que o respondente expresse a sua situação concreta face aos itens enunciados.

Em síntese, é uma escala que, certamente, dará conta da autoperceção dos educadores e professores respondentes relativamente à sua atividade específica que é fazer com que os seus educandos e/ou alunos façam as aprendizagens que é suposto serem feitas.

Lisboa, 15 de Dezembro de 2015

Maria do Carmo Clímaco P. d'Oliveira

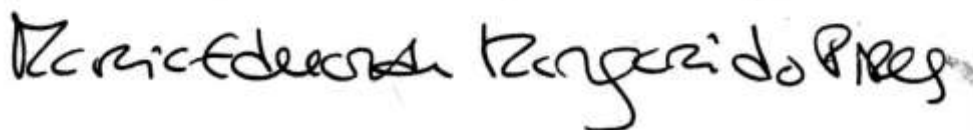
Apêndice XXII – Parecer de perito 2 sobre o I2AEPL – Professora Doutora Maria Eduarda Margarido Pires

Foi-me solicitado um parecer a propósito de uma escala de mensuração de características mais adequadas para a liderança dos professores no contexto das aprendizagens dos alunos do século XXI. Para tal recebi, além da própria escala, alguma documentação que enquadra e fundamenta aquela construção. Uma vez que se trata de uma escala construída pela primeira vez e de raiz pelo investigador Roque Antunes, no âmbito da sua tese de doutoramento, há que justificar a elaboração dos itens tendo como ponto de partida a literatura da especialidade. A documentação que me foi fornecida vai ao encontro desse desiderato. Parece-me, assim, que este inventário de atributos do professor e do educador líder está alicerçado numa base teórica consistente.

Relativamente ao número de itens apresentados são adequados, embora em escalas novas, geralmente, se costume apresentar mais itens pois, por vezes, alguns deles não são validados. Os itens parecem dar conta de um conjunto de tarefas que os professores e educadores devem realizar no sentido de conseguir que os alunos, numa escola para todos, consigam fazer aprendizagens significativas. Assim há preocupação com a inserção de itens que dêem conta de características do domínio científico da especialidade de cada professor, mas também itens que se relacionem com o processo de ensinar e de aprender. Há também itens relacionados com esses aspetos da avaliação do ensino do professor e com avaliação da aprendizagem dos alunos., e ainda do relacionamento do professor/educador e aprendentes.

Este inventário apresenta também uma escala numérico-descritiva de 5 níveis que julgo ser adequada para que os professores e educadores possam fazer um autorrelato das suas próprias percepções sobre esta matéria. Este instrumento de medida tem instruções para os sujeitos que a irão preencher que também se me afiguram claras e explícitas

Em suma, é inventário de percepções das características dos professores e educadores que parece estar em consonância com os objetivos que o investigador se propõe.



Algés, 22/12/2015

Apêndice XXIII – Guião de entrevista para os *focus groups* e questões de investigação: sua articulação – estudo empírico 5

Objetivos da discussão em grupo:

- 1- Contribuir para o esclarecimento de resultados do questionário global;
- 2- Clarificar alguns processos de desenvolvimento pessoal e profissional.

Nota interpretativa: a primeira e a última colunas da grelha (temas e questões de investigação) são «corridas» porque as perguntas do guião para orientar as entrevistas nos *focus groups* remetem para mais que um tema e mais que uma questão de investigação.

Temas	Perguntas/Guião	Objetivos das perguntas	Questões de investigação
Liderança Pedagógica (desenvolvimento do profissional e da pessoa; atributos referentes aos domínios da ciência, da didática, da pedagogia e da inter-relação)	1. No início da carreira, quando lhe surgiam problemas profissionais:	<ul style="list-style-type: none"> • Descrever emoções, sentimentos e atitudes face aos desafios profissionais do início de carreira. • Descrever processos de enfrentamento e resolução de situações problemáticas. 	1. Como se relacionam liderança pedagógica, bem-estar e inteligência espiritual em educadores de infância e professores dos ensinos básico e secundário?
	1.1 como se sentia? 1.2 o que pensava? 1.3 o que fazia para resolver esses problemas?		
Bem-estar (emoções positivas, envolvimento,	2. Que dimensões da sua pessoa eram então mais mobilizadas?	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os processos de enfrentamento e resolução de problemas. • Identificar relações entre as dimensões profissionais e pessoais do ser docente. 	1.1 Que relações podem ser estabelecidas entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?
	3. Quando conseguia resolver esses problemas	<ul style="list-style-type: none"> • Refletir sobre os processos de 	1.2 Que relações podem ser estabelecidas entre o bem-estar global docente e a inteligência espiritual de educadores e

Temas	Perguntas/Guião	Objetivos das perguntas	Questões de investigação
significado, relações positivas (realização pessoal)	<p>profissionais:</p> <p>3.1 como se sentia?</p> <p>3.2 como é que isso se refletia na sua vida pessoal?</p>	<p>enfrentamento e resolução de problemas.</p> <ul style="list-style-type: none"> Identificar emoções, sentimentos e atitudes decorrentes da superação dos desafios profissionais. 	<p>professores?</p> <p>1.3 Que relações podem ser estabelecidas entre o trabalho específico do professor (liderança pedagógica) e inteligência espiritual de educadores e professores?</p>
Inteligência espiritual (integração, transcendência, busca de sentido, projeto de vida)	<p>4. Deu-se conta de quando é que as «coisas» se tornaram menos problemáticas, «mais fáceis»/quando passou a sentir-se mais capaz e mais confiante?</p> <p>5. Nos últimos 15 dias, que situações no exercício da sua profissão o/a fizeram sentir-se bem? Porquê?</p>	<ul style="list-style-type: none"> Esclarecer processos de desenvolvimento pessoal e profissional e a relação entre ambos. Identificar situações profissionais que contribuíram para o seu bem-estar. Explicitar relações entre a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica), o bem-estar e a inteligência espiritual. 	<p>1.4 Que relações podem ser estabelecidas entre a inteligência espiritual, a especificidade do trabalho docente (liderança pedagógica) e o bem-estar global de educadores e professores?</p>

Apêndice XXIV – Grelha de análise de conteúdo – *focus group* Almada

Análise de Conteúdo – <i>Focus Group</i> Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeraçã o (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
Lider ança Ped agóg ica (LP)	- Atributos referentes ao domínio do conhe- cimento específico (Atc)	- Conhecimentos especializados (ces)	- investido muito na parte científica (1) - programas e dos conhecimentos... o investimento ... dar o máximo para dominar aquilo (2) - investi muito no conhecimento científico (3) - sempre a aprender ... [n]a informática ... sempre a mudar (4)	- eu tenho investido muito na parte científica... tenho de estudar e saber como resolver os problemas (1) - ao nível dos programas e dos conhecimentos... o que se dá na Faculdade não tem nada a ver com o que se dá na escola ... o meu grande investimento foi dar o máximo para dominar aquilo (2) - investi muito no conhecimento científico de modo a que os alunos não duvidassem do meu saber (3) - sempre a aprender porque na informática as programações estão sempre a mudar (4)	- fga 1 - fga2 - fga3 - fga4	-(3) LP, Atc, ces+BE, realp
	- Atributos referentes ao domínio da didática (Atd)	- Ensino dos saberes específicos (ese)	- desenvolver conteúdos da minha disciplina (5) - aplicar saberes da minha disciplina (6)	- a profissionalização foi ... muito importante... trabalhar com vários colegas... eu aprendi imenso ... tive oportunidade de desenvolver conteúdos da minha disciplina... algum estofo ...tive aulas assistidas em escolas diferentes (5) - estágio foi uma experiência gratificante... aprendi a aplicar saberes da minha disciplina que não se aprende no curso (6)	- fga5 - fga6	
	- Atributos referentes ao domínio	- Conceção e avaliação dos processos de	- acompanhada por colegas mais velhos ...fazíamos planos em	- senti-me sempre acompanhada por colegas mais velhos que me davam sugestões...fazíamos planos em		
						- (6) LP, Atp, ese+ BE, realp

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	da pedagogia (Atp)	aprendizagem dos alunos (capa)	conjunto (7) - «feedbacks» ...dos pares... na forma de as [aulas] preparar (8)	conjunto (7) - fui tendo «feedbacks» suficientes dos meus pares... sempre que surgia problemas nas aulas e na forma de as preparar (8)	- fga7	- (7) LP, Atp, capa+ BE, realp+ IE, Psp, trao
	- Atributos referentes ao domínio da inter-relação (Atir)	- Primazia aos interesses e às necessidades dos alunos (pina)	- valorizavam os ponto de vista dos alunos (9)	- vi como é que os colegas se deparavam com as situações em contexto de sala de aula e valorizavam os ponto de vista dos alunos (9)	- fga8	- (8) LP, Atp, capa+ BE, rep+ IE, Psp, trao
			- o objetivo eram os alunos (10)	- senti-me de alguma forma acolhida ...isso fez com que eu chegasse ao colega e pedisse ajuda porque o objetivo eram os alunos (10)	- fga9	- (9) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, trao
			- o que mais queria eram os alunos...ajudá-los a aprender e a crescer ... realização pessoal(11)	- precisava de uma boa orientação, mas depois, na verdade, adaptei-me, pois o que mais queria eram os alunos...ajudá-los a aprender e a crescer... não podia deixar de exercer, pois era onde encontrava a minha realização pessoal (11)	- fga10	- (10) LP, Atir, pina+BE, rep, sig+IE, Psp, trao
			- boa relação com os alunos... razão de ser daquilo que gostava de fazer (12)	- a minha grande preocupação era ter uma boa relação com os alunos... eram a razão de ser daquilo que gostava de fazer (12)	- fga11	- (11) LP, Atir, pina+BE, sig, realp + IE, Psp, trao, cpo
			- entender os alunos... empatia, emoção... ganham gosto pela matéria (13)	- tentar entender os alunos... a tal empatia, a emoção...só assim eles ganham gosto pela matéria (13)	- fga12	- (12) LP, Atir, pina+BE, sig, realp+ IE, Psp, int, bus
			- crescimento dos nossos alunos ... é gratificante (14)	- nós contribuimos para os crescimento dos nossos alunos ...isso é muito importante...é gratificante e dá-nos força para continuar (14)	- fga13	- (13) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, trao
			- imbricação da pessoa e do		- fga14	- (14) LP, Atir, pina+BE, rep, realp+ IE, Psp, trao, int
			- mais autenticidade	- faço isto [ensinar os alunos] com		

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		profissional (ipp)	(15) - senti-me mais profissional ... valorizar-me pelo trabalho dedicado (16) - ser professor ...sempre ... gostei... entregava-me todo...até ter os meus filhos (17) - tornamos-nos profissionais... crescemos como pessoas (18)	mais autenticidade (15) - com o dar aulas ao longo do tempo senti-me mais profissional e mais feliz... aprendi a valorizar-me pelo trabalho dedicado (16) - ser professor foi sempre uma coisa que eu gostei... entregava-me todo...até ter os meus filhos, a partir daí dediquei-me mais a eles e na profissão continuo a fazer o que é necessário (17) - não nascemos profissionais... tornamos-nos profissionais... pelo trabalho, a experiência, a resolução de problemas... crescemos como pessoas e desenvolvemos competências da profissão (18)	- fga15 - fga16 - fga17 - fga18	- (15) LP, Atir, ipp+BE, sig+ IE, Psp, trao, int - (16) LP, Atir, ipp+BE, sig+ IE, Psp, cpo, int - (17) LP, Atir, ipp+BE, sig, realp+ IE, Psp, cpo, int - (18) LP, Atir, ipp+BE, env, realp+ IE, Psp, cpo, int
Bem - estar (BE)	- Ausência (Aus)	- sentimentos de incompetência e insegurança (sii) - emoções negativas (ene)	- um bocadinho perdida (19) - dificuldades ... dúvidas ...insegura e impotente (20) - tímida para falar... insegura (21) - preconceito ... não... profissionalizadas (22) - nervosa e ansiosa (23)	- a pessoa sente-se um bocadinho perdida (19) - senti-me um bocado em dificuldades... realmente não me deram grandes indicações do tipo o que vais fazer ... tinha dúvidas e sentia-me insegura e impotente (20) - sou muito tímida para falar... era a minha base mais insegura (21) - havia um preconceito contra as pessoas que não eram profissionalizadas... e então andei aquele ano inteiro ali... sem perceber bem as regras (22) - estava nervosa e ansiosa com aquela plateia, sem saber muito bem o	- fga19 - fga20 - fga21 - fga22	

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Temas (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	- Aquisição (Aqu)	<p>(tristeza, ansiedade, frustração, medo)</p> <p>- insatisfação vs. satisfação (ivs) (tempo de serviço médio: inferior a uma dezena de anos)</p> <p>- emoções positivas (epo)</p>	<p>- receava aquela situação (24)</p> <p>- ruminar... impaciente e triste (25)</p> <p>- sofremos imenso (26)</p> <p>- 5.º/6.º ano de lecionação (27)</p> <p>- 7.º ano ... já tinha estofo (28)</p> <p>- por volta dos 15 anos (29)</p> <p>- 8/9 anos ...efetiva (30)</p> <p>- no 6.º ano... mais estaleca para lecionar ...confiante (31)</p> <p>- 10 anos ... fiquei dois anos seguidos na mesma escola (32)</p> <p>- talvez com 6/anos (33)</p> <p>- com 10 anos (34)</p> <p>- empatia com alunos, com funcionários, os colegas (35)</p>	<p>que fazer (23)</p> <p>- sentia-me a boiar... eu era estranha para aquela universo... receava aquela situação (24)</p> <p>- sinto-me ausente...fico a ruminar... impaciente e triste (25)</p> <p>- sofremos imenso porque nos foram pedidas atividades e formações desnecessárias (26)</p> <p>- foi por aí no 5.º/6.º ano de lecionação (27)</p> <p>- no meu 7.º ano é que senti que já tinha estofo (28)</p> <p>- só quando entrei no ensino público oficial por volta dos 15 anos (29)</p> <p>- 8/9 anos quando fiquei efetiva (30)</p> <p>- a partir do 8.º ano ... senti-me ...com mais estaleca para lecionar, mais confiante e com mais contente e satisfeita (31)</p> <p>- com 10 anos quando fiquei dois anos seguidos na mesma escola... deu para dar continuidade à mesma turma (32)</p> <p>- ainda sou contratada... mas talvez com 6/anos (33)</p> <p>- com 10 anos quando regressei do estrangeiro e andei por várias escolas (34)</p> <p>- empatia com alunos, com funcionários, os colegas... e eu precisava de criar empatia com eles</p>	<p>- fga23</p> <p>- fga24</p> <p>- fga25</p> <p>- fga26</p> <p>- fga27</p> <p>- fga28</p> <p>- fga29</p> <p>- fga30</p> <p>- fga31</p> <p>- fga32</p> <p>- fga33</p> <p>- fga34</p>	

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		(empatia, alegria, otimismo, gratidão, amor)	<ul style="list-style-type: none"> - uma certa empatia (36) - boa disposição e alegria (37) - dimensão emocional... alegria (38) - dever cumprido... alegria dos alunos... traz-me... otimismo (39) - felicidade... contentamento... agradeço... ser professora (40) - dedicação e amor ...confiam em mim (41) - embrenhava-me tanto, ainda hoje o faço, nas situações ... envolvia-me ficava muito feliz e contente (42) 	<ul style="list-style-type: none"> (35) - uma certa empatia... mas aqui mando eu (36) - boa disposição e alegria... consigo despoletar dentro do grupo e nas aulas (37) - a dimensão emocional... muita alegria (38) - a sensação de dever cumprido... é mesmo por causa da alegria dos alunos... é contagiante e traz-me algum otimismo (39) - sinto uma grande felicidade... um grande contentamento ... e agradeço aqueles que me ajudaram a ser professora (40) - os alunos reconhecem a dedicação e amor que tenho eles...confiam em mim (41) - embrenhava-me tanto, ainda hoje o faço, nas situações ... embora a atividade, a situação comesse, às vezes, com alguma dimensão onírica... como é que eu posso resolver isto... e empenhava-me muito... envolvia-me numa situação e, era fantástico... saía tudo bem e ficava muito feliz e contente (42) - eu gosto deste jogo: autonomia e liberdade com responsabilidade é um caminho que também nos dá margem para continuarmos...é uma boa razão 	<ul style="list-style-type: none"> - fga35 - fga36 - fga37 - fga38 - fga39 - fga40 - fga41 - fga42 	<ul style="list-style-type: none"> - (35) BE, epo, sig+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, cpo - (36) BE, epo+ LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, cpo - (37) BE, epo+ LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, cpo - (38) BE, epo+ LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo - (39) BE, epo+ LP, Atir, pina, ipp+ IE, Psp, trao, cpo - (40) BE, epo, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int - (41) BE, epo, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, cpo - (42) BE, env+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int, bus
		- envolvimento (env) (entusiasmo, comprometimento)				
		- significado (sig) (vida significativa e com propósito)	<ul style="list-style-type: none"> - autonomia e liberdade com responsabilidade ... boa razão para o que 			

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>- relações positivas (rep) (apoio, empatia, relações interpessoais)</p> <p>- realização pessoal (realp) (vida bem sucedida, sucesso)</p>	<p>faço (43)</p> <p>- ser professora ... vida... é um idealismo ...acreditar e ir para a frente (44)</p> <p>- interagir com os miúdos ... criar assim um bom ambiente (45)</p> <p>- apoiada... disponível para ajudar (46)</p> <p>- havia sintonia... alguma dúvida ... perguntar ao pessoal como é que isto funciona (47)</p> <p>- muito apoiada ...a minha delegada... também falava muito com ela e com as colegas (48)</p> <p>- gosto muito do que faço (49)</p> <p>- confiança...ia conseguir ... aspeto compensador (50)</p> <p>- consegui com os alunos, com os colegas,</p>	<p>para o que faço (43)</p> <p>- ser professora faz parte da minha vida... é um idealismo que me faz acreditar e ir para a frente, peço ajuda, reflito, busco energia em mim e nos miúdos (44)</p> <p>- consigo já interagir com os miúdos ...saber lidar com as expressões que eles usam consigo criar assim um bom ambiente (45)</p> <p>- sentia-me apoiada... o grupo era fantástico... disponível para ajudar (46)</p> <p>- eu sentia que havia sintonia... chegava à sala de professores e era apoiada... e também pelos funcionários... alguma dúvida ... perguntar ao pessoal como é que isto funciona aqui (47)</p> <p>- fui muito apoiada e nunca senti nenhum tipo de constrangimento ou dificuldade... a minha delegada... também falava muito com ela e com as colegas (48)</p> <p>- gosto muito do que faço e não posso deixar de exercer (49)</p> <p>- sempre tive confiança, muita confiança que ia conseguir e isso foi sempre um aspeto compensador (50)</p> <p>- eu consegui com os alunos, com os colegas, comigo própria enfrentar</p>	<p>- fga43</p> <p>- fga44</p> <p>- fga45</p> <p>- fga46</p> <p>- fga47</p> <p>- fga48</p> <p>- fga49</p> <p>- fga50</p>	<p>- (43) BE, sig+ LP, Atir, ipp+IE, Psp, bus</p> <p>- (44) BE, sig+ LP, Atir, ipp+IE, Psp, int, bus</p> <p>- (45) BE, sig, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, cpo</p> <p>- (46) BE, sig, rep+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, trao, cpo</p> <p>- (47) BE, rep+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (48) BE, rep+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (49) BE, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (50) BE, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	Estabilidade (Est)		comigo própria (51)	qualquer situação... isso é muito bom (51)	- fga51	- (51) BE, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo
		- relações positivas (rep)	- ao longo de um ano nunca mandar nenhum aluno para a rua (52)	- [com] uma turma muito complicada consegui fazer um exercício com alunos... que têm processos disciplinares... consegui ao longo de um ano nunca mandar nenhum aluno para a rua... vou conseguindo gerir a situação (52)	- fga52	- (52) BE, ivs, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo
		- emoções positivas (epo)	- trabalhos que não eram para apresentar mas eles querem fazê-lo (53)	- feliz ...porque trabalhos que não eram para apresentar mas eles querem fazê-lo... dei espaço (53)	- fga53	- (53) BE, epo, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo
		- envolvimento (env)	- um aluno ...admiro ... o trabalho da professora... o trabalho que faz para nós estarmos aqui (54)	- um aluno disse-me: eu não gosto de fazer trabalhos de casa, mas eu admiro o seu trabalho... o trabalho da professora... o trabalho que faz para nós estarmos aqui (54)	- fga54	- (54) BE, rep, realp +LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo, int
		- relações positivas (rep)	- uma melhoria muito significativa na produção escrita ... estou muito contente... resultados de dois anos de trabalho... ler, depois compreender, interpretar e ... escrever (55)	- nas atas dos conselhos de turma das turmas vem a referência dos professores de economia, geografia, geologia, história, conforme as áreas e diziam que notaram uma melhoria muito significativa na produção escrita ... estou muito contente... começa-se a ver os resultados de dois anos de trabalho... primeiro ler, depois compreender, interpretar e só depois escrever (55)	- fga55	- (55) BE, rep, realp +LP, Atir, pina, ipp+ IE, Psp, cpo
		- emoções positivas (epo)	- sabe tão bem... um miminho tão agradável (56)	- escreveram no quadro: a professora de Moral é a maior... bom, lá fiquei curiosa... sabe tão bem... um miminho tão agradável (56)	- fga56	- (56) BE, epo, realp +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
Inteli gência Espir itual (IE)	- Pensa-mento existencial crítico (Pec)	- questionamento sobre temas existenciais (qete)	- interrogo-me sobre ...o que devo fazer (57)	- interrogo-me sobre este investimento é mesmo o que devo fazer...face à indisciplina dos alunos sofro bastante (57)	- fga57	- (57) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, ivs
			- tive dúvidas se deveria ser professora (58)	- tive dúvidas se deveria ser professora ...fui um em bocadinho empurrada para dar aulas (58)	- fga58	- (58) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, ivs
			- agora iniciar a carreira eu não ia para professor (59)	- se fosse agora iniciar a carreira eu não ia para professor, tendo em conta as coisas que vejo (59)	- fga59	- (59) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, ene
	- Produção de significado pessoal (Psp)	- transcendência (trao) (abertura ao outro e pertença e serviço a algo maior que nós)	- o aluno ... tem os seus direitos, a sua dignidade, as suas capacidades e potencialidades (60)	- reconhecer que o aluno seja quem for, tem os seus direitos, a sua dignidade, as suas capacidades e potencialidades que tem de ser olhadas com amor para possibilitar o seu desenvolvimento... o professor que reconhece isto faz a diferença (60)	- fga60	- (60) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina, ipp+ BE, sig
			- acreditar em alguém, numa força superior, interior...realizando vocação de professores (61)	- acreditar em alguém, numa força superior, interior a mim mesma é algo de fundamental para estarmos bem na vida...faz-me sentir bem, realizando a nossa vocação de professores (61)	- fga61	- (61) IE, Psp, trao+LP, Atir, ipp+ BE, sig, realp
		- crença nas potencialidades próprias e do outro (cpo)	- sentimento de compaixão... respeito, empatia...pelas qualidades do aluno... idealismo que me fazia acreditar (62)	- não julgar logo...há um sentimento de compaixão... respeito, empatia...pelas qualidades do aluno e isso mobilizou em mim também uma aprendizagem que é uma mais-valia... que era um idealismo que me fazia acreditar (62)	- fga62	- (62) IE, Psp, cpo+LP, Atir, pina, ipp+ BE, sig
			- atitude de diálogo com os alunos ...perguntar-lhes só o porquê... isso	- aceitar e fazer perceber ... atitude de diálogo com os alunos e aprender que é preciso deixá-los e perguntar-lhes só		

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		- Resiliência (Res)	<p>começou a mobilizar competências empáticas e sociais (63)</p> <p>- capaz de vencer estas situações (64)</p> <p>- mais competentes e também mais resilientes (65)</p> <p>- vou conseguir ultrapassar este tipo de dificuldades (66)</p> <p>- treino e experiência ... preparados (67)</p>	<p>o porquê... isso começou a mobilizar competências empáticas e sociais (63)</p> <p>- querer é poder... eu quero, eu posso, sou capaz...eu sou capaz de vencer estas situações que se vão deparando ao nível da sala de aula (64)</p> <p>- com a continuidade testamos a qualidade do nosso trabalho... ficamos mais competentes e também mais resilientes (65)</p> <p>- acredito realmente que com mais tempo vou conseguir ultrapassar este tipo de dificuldades, adaptando-me à profissão que abracei (66)</p> <p>- já temos treino e experiência e já estamos preparados com algum jogo de cintura (67)</p>	<p>- fga63</p> <p>- fga64</p> <p>- fga65</p> <p>- fga66</p> <p>- fga67</p>	<p>- (63) IE, Psp, trao,cpo+LP, Atir, pina, + BE, sig, epo</p> <p>- (64) Res + IE, Psp, cpo+BE, sig+LP, Atir, ipp</p> <p>- (65) Res + IE, Psp, cpo +BE, realp+LP, Atir, ipp</p> <p>- (66) Res + IE, Psp, int, cpo +BE, sig+LP, Atir, ipp</p> <p>- (67) Res + IE, Psp, cpo +BE, realp+LP, Atir, ipp</p>
		- integração no projeto de vida (int) (perspetiva holística)	<p>- nas minhas várias subdimensões: intelectual, emocional, espiritual, nas minhas crenças interiores energias para exercer a minha profissão (68)</p>	<p>- ia buscar forças nas minhas várias subdimensões: intelectual, emocional, espiritual, nas minhas crenças interiores energias para exercer a minha profissão (68)</p>	<p>- fga68</p>	<p>- (68) IE, Psp, int, bus+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p>
		- busca de sentido (bus)	<p>- fazia sentido para mim e me dava esse estado de alguma felicidade (69)</p> <p>- sentir que cresço como</p>	<p>- resolver as situações profissionais mas também pessoais do dia a dia era qualquer coisa que fazia sentido para mim e me dava esse estado de alguma felicidade ... transmitia esta atitude às minhas filhas (69)</p> <p>- sentir que cresço como professora</p>	<p>- fga69</p>	<p>- (69) IE, Psp, bus+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Almada, fga						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	- Expansão do estado de consciência (Eec)	- técnicas de expansão da consciência (tec)	<p>professora preenche a minha vida (70)</p> <p>- estudo que tinha de fazer... as situações de sentido para a vida e crises profissionais com as quais me defrontava (71)</p> <p>- vontade de vencer e de me sentir melhor ...faz com que procure ajuda nos livros, nos exemplos e em pessoas com experiência (72)</p>	<p>preenche a minha vida e dá-me paz (70)</p> <p>- tudo isto se foi desenvolvendo e enriquecendo... na problemática, na vivência, no estudo que tinha de fazer... as situações de sentido para a vida e crises profissionais com as quais me defrontava (71)</p> <p>- a vontade de vencer e de me sentir melhor nas minhas vivências diárias, faz com que procure ajuda nos livros, nos exemplos e em pessoas com experiência (72)</p>	<p>- fga70</p> <p>- fga71</p> <p>- fga72</p>	<p>- (70) IE, Psp, bus+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p> <p>- (71) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p> <p>- (72) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p>

Apêndice XXV – Grelha de análise de conteúdo – *focus group* Espinho

Análise de Conteúdo – <i>Focus Group</i> Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeraçã o (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
Lider ança Ped agóg ica (LP)	- Atributos referentes ao domínio do conhe- cimento específico (A _{tc})	- conhecimentos especializados (ces)	- esforço... preparação dos conteúdos da minha disciplina (1) - estudava... não falhar a nível da parte científica (2)	- a preocupação e esforço com a preparação dos conteúdos da minha disciplina era e é muito grande (1) - estudava muito... a minha preocupação era não falhar a nível da parte científica (2)	- fge1 - fge2	- (2) LP, A _{tc} , ces + BE, rep
	- Atributos referentes ao domínio da didática (A _{td})	- ensino dos saberes específicos (ese)	- bastante exigente em termos do que e como ensinar (3) - muito ajudada... sobre conteúdos da Educação Física (4)	- tive uma orientadora de estágio pedagógico muito interessante... era bastante exigente em termos do que e como ensinar (3) - fui muito ajudada pelos colegas mais velhos sobre conteúdos da Educação Física (4)	- fge3 - fge4	- (3)) LP, A _{tc} , ces + BE, rep - (4)) LP, A _{tc} , ces + BE, rep
	- Atributos referentes ao domínio da pedagogia (A _{tp})	- conceção e avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos (capa)	- supervisionar[am] para tentar melhorar as aprendizagens dos alunos (5) - feedback... conteúdos ... adequados aos alunos (6) - planificação que facilitasse os conhecimentos dos alunos (7)	- ajudavam-me...supervisionaram as minhas aulas e, no fim nós conversávamos um bocado com ideias, sugestões para tentar melhorar as aprendizagens dos alunos (5) - dava-nos feedback sobre os conteúdos ... se estavam adequados aos alunos (6) - preparava-me sempre o melhor que podia, fazendo uma planificação que facilitasse os conhecimentos dos alunos (7)	- fge5 - fge6 - fge7	- (5) LP, A _{tp} , capa+BE, rep (6) LP, A _{tp} , capa+BE, rep - (7) LP, A _{tp} , capa+BE, rep + IE, Psp, trao
	- Atributos referentes	- primazia aos interesses e às	- essencial... relacionamento com os	- é preciso centrarmo-nos no foco, naquilo que realmente é essencial, ou		

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	ao domínio da inter-relação (Atir)	necessidades dos alunos (pina)	alunos (8) - preparar os alunos para a vida (9) - ajudamos os alunos a crescer (10) - olhava muito ...necessidades deles [alunos] (11) - parte afetiva... alunos...é o principal (12) - afetividade na relação, ... mimos aos alunos (13) - puxar... a parte afetiva ... [do] aluno (14) - relacionamento com os alunos... importante para eles aprenderem (15) - gosto muito dos meus alunos... eu amo-vos muito (16) - com os alunos sempre	seja, no relacionamento com os alunos (8) - não era só ensinar, mas também educar, preparar os alunos para a vida (9) - nós também ajudamos os alunos a crescer...nós também crescemos (10) - eu olhava muito aquilo que seriam as necessidades deles [alunos], e tentava ser a professora que eu gostaria que fossem para com o meu filho (11) - preocupo-me muito com a parte afetiva dos meus alunos... isso é o principal (12) - é questão da afetividade na relação, de sermos afetivos... acho que esta parte de mim...darmos mimos aos alunos é essencial (13) - quando nós decidimos puxar ... a parte afetiva...quando nós conseguimos que o aluno venha até nós (14) - para mim, o relacionamento com os alunos...está cinco estrelas...o que é muito importante para eles aprenderem (15) - eu gosto muito dos meus alunos... digo-lhes isso desde a primeira aula, vocês são “os meus” alunos...há um bocadinho de vocês que é meu, que é a parte do aluno, portanto, eu amo-vos muito... ficam muito espantados (16) - com os alunos sempre me dei muito	- fge8 - fge9 - fge10 - fge11 - fge12 - fge13 - fge14 - fge15 - fge16	- (8) LP, Atp, pina+ BE, rep+ IE, Psp, trao (9) LP, Atp, pina+ BE, rep+ IE, Psp, trao - (10) LP.Atir, pina+ BE, res+ IE, Psp, trao, cpo - (11) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, int - (12) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, cpo - (13) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, cpo - (14) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, trao - (15) LP, Atir, pina+BE, realp+ IE, Psp, cpo - (16) LP, Atir, pina+BE, epo+ IE, Psp, cpo

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		- imbricação da pessoa e do profissional (ipp)	<p>me dei muito bem (17)</p> <p>- sorrir ...faz com que os [alunos] consiga ter do meu lado (18)</p> <p>- ser mais pessoa e mais realizada profissionalmente (19)</p> <p>- crescemos como profissionais ...melhores pessoas (20)</p> <p>- pessoas mais felizes e melhores professoras (21)</p> <p>- desenvolvendo como professor ...com objetivos de vida ... enquanto ser humano (22)</p> <p>- alento para ... ser professora e ser mais feliz como pessoa (23)</p> <p>- sinto-me bem como professora (24)</p>	<p>bem... é o pilar de tudo (17)</p> <p>- eu acho que mostrar os dentes, sorrir é que faz com que os [alunos] consiga ter do meu lado (18)</p> <p>- ajudou-me a ser mais pessoa e mais realizada profissionalmente, dando-me reforço positivo (19)</p> <p>- ajudando os alunos... nós também crescemos como profissionais e sentimo-nos melhores pessoas (20)</p> <p>- contribuir para aquele ser humano crescer, e nós também crescemos com ele e ficamos pessoas mais felizes e melhores professoras (21)</p> <p>- o tempo... deu-me traquejo para ver as coisas de forma mais segura, com mais objetivos de vida e ir-me desenvolvendo como professor e também enquanto ser humano (22)</p> <p>- são estas pequenas coisinhas que me ajudam e que me algum alento para continuar a ser professora e ser mais feliz como pessoa (23)</p> <p>- sentimos que eles estão a gostar daquilo que nós fazemos... sinto-me bem como professora (24)</p>	<p>- fge17</p> <p>- fge18</p> <p>- fge19</p> <p>- fge20</p> <p>- fge21</p> <p>- fge22</p> <p>- fge23</p> <p>- fge24</p>	<p>- (17) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (18) LP, Atir, pina+BE, epo+ IE, Psp, trao</p> <p>- (19) LP, Atir, ipp+BE, realp+ IE, Psp, int</p> <p>- (20) LP, Atir, ipp+BE, realp+ IE, Psp, int</p> <p>- (21) LP, Atir, ipp+BE, epo, realp+ IE, Psp, int</p> <p>- (22) LP, Atir, ipp+BE, sig, relap+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (23) LP, Atir, ipp+BE, epo + IE, Psp, int</p> <p>- (24) LP, Atir, ipp+BE, epo, sig + IE, Psp, cpo</p>
Bem - estar	- Ausência (Aus)	- sentimentos de incompetência e insegurança	- insegurança, sem saber o que fazer e como fazer (25)	- orientador de estágio que não nos ajudava em nada...eu ficava com insegurança, sem saber o que fazer e		

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
(BE)	- Aquisição (Aqu)	(sii)	- insegura e com muito receio daquilo que ia acontecer e como ensinar (26) - lógica burocrática (27)	como fazer (25) - senti-me muito insegura e com muito receio daquilo que ia acontecer e como ensinar (26) - chocou com a minha forma de ver as coisas...lógica burocrática (27)	- fge25 - fge26 - fge27	
		- emoções negativas (ene) (tristeza, ansiedade, frustração, medo) - insatisfação vs. satisfação (ivs) (tempo de serviço médio: uma dezena de anos)	- frustrada, ansiosa (28) - desilusão total (29) - sem apoio familiar (30) - aquela atitude paternalista....no sentido de me fiscalizarem (31) - 10-12 anos (32) - 11 anos... era capaz ... satisfeita (33) - efetiva...5 anos (34) - 15 anos ... sentir mais segura (35) - 7-8 anos ... mais tranquila (36) - 9 anos ... tranquilidade (37) - 6 anos...mesma escola dois anos seguidos (38)	- sentia-me um bocadinho frustrada, ansiosa (28) - não gostava nadinha de dar aulas... foi uma desilusão total (29) - trabalhar longe de casa...sem apoio da família...mãe (30) - olharam para mim e acharam que eu não era capaz...aquela atitude paternalista....e no sentido de me fiscalizarem (31) - o tempo foi por volta dos 10-12 anos (32) - a meio da carreira... 11 anos apercebi-me que era capaz, estava satisfeita (33) - quando fiquei efetiva...5 anos (34) - processo longo... talvez 15 anos para me sentir mais segura (35) - foi só com 7-8 anos que comecei a sentir-me mais tranquila (36) - a experiência ...por volta de 9 anos [de serviço] trouxe-me tranquilidade e mais sabedoria para gerir o processo (37) - aos 6 anos quando fiquei na mesma escola dois anos seguidos (38)	- fge28 - fge29 - fge30 - fge31 - fge32 - fge33 - fge34 - fge35 - fge36 - fge37 - fge38	

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeraçã o (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>- emoções positivas (epo)</p> <p>(gratidão, alegria, perdão, otimismo, amor)</p>	<p>- otimismo... sentir-me boa professora ...pessoa (39)</p> <p>- determinação ... boa disposição (40)</p> <p>- positiva e alegre (41)</p> <p>- otimismo ...a fazer as coisas ... crente nas minhas possibilidades e na força interior (42)</p> <p>- senti-me bem ... grande felicidade e grata ... orgulho (43)</p>	<p>- era no meu otimismo, que eu achava que eu ia conseguir sempre ... as coisas iam correr bem, sentido-me boa professora e uma boa pessoa (39)</p> <p>- a minha determinação, a minha boa disposição (40)</p> <p>- sou positiva e alegre... o dia seguinte será melhor (41)</p> <p>- eu realmente falei no otimismo, porque sou assim a fazer as coisas ... sou muito crente nas minhas possibilidades e na força interior (42)</p> <p>- senti-me bem com os miúdos...com uma grande felicidade e grata por esta situação que me enche de orgulho (43)</p>	<p>- fge39</p> <p>- fge40</p> <p>- fge41</p> <p>- fge42</p> <p>- fge43</p>	<p>- (39) BE, epo, relap+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (40) BE, epo+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (41) BE, epo+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int</p> <p>- (42) BE, epo+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (43) BE, epo+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p>
		<p>- envolvimento (env)</p> <p>(entusiasmo, comprometimento)</p>	<p>- ajudar alunos e ensiná-los... tão feliz e muito satisfeita ... comprometer-me mais ainda (44)</p> <p>- perdia-me no tempo... adorava fazer aquilo (45)</p>	<p>- com o meu trabalho de ajudar os alunos e ensiná-los, ficava sempre tão feliz e muito satisfeita e isso leva-me a comprometer-me mais ainda (44)</p> <p>- preparava tudo ao pormenor, perdia-me no tempo...quando dava conta já era madrugada...adorava fazer aquilo, porque gosto dos alunos, ia ao fundo de mim mesmo (45)</p>	<p>- fge44</p> <p>- fge45</p>	<p>- (44) BE, epo, env+LP, Atir, pina, ipp+ IE, Psp, int</p> <p>- (45) BE, env+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int</p>
		<p>- significado (sig)</p> <p>(vida significativa e com propósito)</p>	<p>- autónoma... isto faz sentido para mim (46)</p> <p>- adorava os miuditos... preenchia a minha vida</p>	<p>- senti-me muito mais autónoma, mais segura, pois tudo isto faz sentido para mim (46)</p> <p>- mas antes de ser professora eu já adorava os miuditos...isso já</p>	<p>- fge46</p>	<p>- (46) BE, sig+ IE, Psp, bus</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeraçã o (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	Estabilidade (Est)	<p>- relações positivas (rep)</p> <p>(empatia, relações interpessoais, humildade)</p> <p>- realização pessoal (realp)</p> <p>(vida bem sucedida, sucesso)</p> <p>- relações positivas (rep)</p> <p>- emoções positivas (epo)</p> <p>- realização pessoal (realp)</p>	<p>... esse caminho ...seguir (47)</p> <p>- pedia ajuda aos meus colegas (48)</p> <p>- feedback muito positivo da parte deles (49)</p> <p>- tão gratificante e realizador (50)</p> <p>- sinto-me bem... sala de aula (51)</p> <p>- satisfeita e realizada ... bom desempenho (52)</p> <p>- eu vou para aquelas aulas...eu vou muito mais solta...muito mais alegre... sinto-me realizada ...bem (53)</p> <p>- bom relacionamento... estou muito contente como as coisas estão a correr...estou muito feliz</p>	<p>preenchia a minha vida e era esse caminho que eu queria seguir (47)</p> <p>- pedia ajuda aos meus colegas que se apercebiam das minhas necessidades e fraquezas (48)</p> <p>- sempre tive um feedback muito positivo da parte deles e fazia as coisas e deixei de ter controlo. Eu senti que sou capaz, eu vou para frente (49)</p> <p>- apercebi-me de como é bom trabalhar com os miúdos ...é tão gratificante e realizador (50)</p> <p>- sinto-me muito bem na sala de aula (51)</p> <p>- ficava sempre muito satisfeita e realizada com o bom desempenho (52)</p> <p>- a minha direção de turma está um espectáculo, tudo que lhes peço eles fazem...eu vou para aquelas aulas...eu vou muito mais solta...muito mais alegre...e eles têm aquelas coisinhas de crianças...que se riem...isso já não me incomoda sinto-me realizada. sinto-me bem (53)</p> <p>- hoje consegui que toda gente trabalhasse... estamos agora num período de muito bom</p>	<p>- fge47</p> <p>- fge48</p> <p>- fge49</p> <p>- fge50</p> <p>- fge51</p> <p>- fge52</p> <p>- fge53</p>	<p>- (47) BE, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (48) BE, rep+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, trao</p> <p>- (49) BE, rep, res+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (50) BE, epo, realp+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (51) BE, realp, epo+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (52) BE, epo, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo, int</p> <p>- (53) BE, epo, rep, realp+ LP, Atir, pina +IE, Psp, cpo</p>

[illegible]

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	- Produção de significado pessoal (Psp)	<p>- transcendência (trao) (abertura ao outro e pertença e serviço a algo maior que nós)</p> <p>- crença nas potencialidades próprias e do outro (cpo)</p> <p>- Resiliência (Res)</p> <p>- integração no projeto de vida (int)</p>	<p>minha vida (58)</p> <p>- missão profissional... rezando ... mais feliz (59)</p> <p>- acreditar no outro e em mim... energia interior (60)</p> <p>- pedi ao “Chefe de cima”... ajuda[sse] ...apoio... trabalho... contente (61)</p> <p>- acredito ... minhas faculdades... minhas crenças para obter força (62)</p> <p>- acredito em mim... vou entender-me ... com ... alunos (63)</p> <p>- acreditar em alguém superior ...nas crianças e em mim ...que é possível... lutar por aquilo que acredito (64)</p> <p>- briosa, muito persistente, resiliente e determinada (65)</p> <p>- energia para ultrapassar ... vencia as dificuldades ... crescer miúdos...alegria...</p>	<p>vida e se deveria prosseguir (58)</p> <p>- conseguia cumprir a minha missão profissional... rezando e ficava mais feliz (59)</p> <p>- acreditar no outro e em mim ...que eu tinha uma energia interior que me ia fazer conseguir (60)</p> <p>- eu pedi ao “Chefe de cima” que me ajudasse, me encaminhasse que me desse algum apoio no meu trabalho e ficava contente (61)</p> <p>- acredito muito nas minhas faculdades...recurso às minhas crenças para obter força (62)</p> <p>- eu acredito em mim... eu vou entender-me muito bem com os meus alunos e conseguir desempenhar a minha missão (63)</p> <p>- acreditar em alguém superior... continuo acreditar nas crianças e em mim ...que é possível...a capacidade de lutar por aquilo que acredito... sou determinada, não me deixo levar (64)</p> <p>- sou uma pessoa briosa, muito persistente, resiliente e determinada como pessoa e como professora... achava que tinha de conseguir (65)</p> <p>- não sei onde é que eu ia buscar energias para ultrapassar... mas vencia as dificuldades... queria ver crescer os miúdos e isso dava-me</p>	<p>- fge58</p> <p>- fge59</p> <p>- fge60</p> <p>- fge61</p> <p>- fge62</p> <p>- fge63</p> <p>- fge64</p> <p>- fge65</p>	<p>(58) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, sig</p> <p>- (59) IE, Psp, traio+LP, Atir, ipp+ BE, sig, realp</p> <p>- (60) IE, Psp, traio+LP, Atir, ipp+ BE, realp, res</p> <p>- (61) IE, Psp, traio+ BE, sig+ LP, Atir, ipp</p> <p>- (62) IE, Psp, traio, bus+ BE, sig</p> <p>- (63) IE, Psp, traio, cpo, int+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p> <p>- (64) IE, Psp, bus+LP, Atir, ipp+ BE, sig, rep</p> <p>- (65) Res+ IE, Psp, cpo, int+ BE, sig, realp+LP, Atir, ipp</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Espinho, fge						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		(perspetiva holística)	satisfação (66)	alegria e muita satisfação (66)	- fge66	- (66) Res+ IE, Psp, cpo +BE,env, res+LP, Atir, ipp
			- muito gozo ser professora... faz parte de mim mesmo... continuo ainda a gostar muito (67)	- dá-me muito gozo ser professora... isso faz parte de mim mesma... sempre gostei muito de ser professora... apesar das dificuldades que escola atravessa continuo ainda a gostar muito (67)	- fge67	- (67) IE, Psp, int+LP, Atir, ipp+ BE, epo, rep
		- busca de sentido (bus)	- ver as coisas mais harmoniosas e interligadas (68)	- traquejo... faz-me ver as coisas mais harmoniosas e interligadas (68)	- fge68	- (68) IE, Psp, int+LP, Atir, ipp+ BE, sig
			- energia e sentido para viver (69)	- para mim foi uma vitória o facto dos alunos e da colega de educação especial ficarem felizes com o trabalho que fiz...isso dá-me energia e sentido para viver (69)	- fge69	- (69) IE, Psp, bus+LP, Atir, pina+ BE,epo, sig
	- Expansão do estado de consciência (Eec)	- técnicas de expansão da consciência (tec)	- forças no meu interior (70)	- tinha de arranjar forças no meu interior, enquanto não chega eu não paro (70)	- fge70	- (70) IE, Eec, tec + BE, realp
			- alguém acima de mim que me ajuda (71)	- eu tenho alguém acima de mim que me ajuda e encaminha no bom sentido (71)	- fge71	- (71) IE, Eec, tec + BE, realp
			- leitura ... livros ... reflexão ... trabalho (72)	- vou aprendendo às minhas custas, da leitura dos livros, da reflexão, do meu trabalho (72)	- fge72	- (72) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, ivs
			- crescer para ser melhor professora ... feliz (73)	- querer continuar a crescer para ser melhor professora e ter uma vida mais feliz (73)	- fge73	- (73) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, realp, epo

Apêndice XXVI – Grelha de análise de conteúdo – *focus group* Funchal

Análise de Conteúdo – <i>Focus Group</i> Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeraçã o (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
Lider ança Ped agóg ica (LP)	- Atributos referentes ao domínio do conheci- mento específico (A _{tc})	- conhecimentos especializados (ces)	- refletir... os conhecimentos (1) - conhecimentos... científicos especializados (2)	- então refletir sobre o que posso fazer com os conhecimentos (1) - investigar para obter conhecimentos técnicos e científicos especializados (2)	- fgf 1 - fgf2	
	- Atributos referentes ao domínio da didática (A _{td})	- ensino dos saberes específicos (ese)	- formação estágio pedagógico... planificação na condução da aula (3) - o que posso fazer e ensinar ... planificação adequada (4) - planeei, reformulei, planifiquei e voltei a planifica (5)	- tive uma formação de estágio pedagógico bastante sólida que me permitiu valorizar a planificação na condução da aula (3) - refletir sobre o que posso fazer e ensinar, fazendo uma planificação adequada (4) - eu planeei, reformulei, planifiquei e voltei a planificar... sei lá... fiz muita coisa (5)	- fgf3 - fgf4 - fgf5	
	- Atributos referentes ao domínio da pedagogia (A _{tp})	- conceção e avaliação dos processos de aprendizagem dos alunos (capa)	- dar feedback para a criança (6) - as coisas sempre preparadas e fazíamos várias simulações (7) - feedback...criança feliz...melhor recompensa (8)	- dar feedback para a criança de que ela é capaz (6) - tínhamos as coisas sempre preparadas e fazíamos várias simulações do que poderia acontecer e de como iríamos reagir (7) - elas dão-me feedback... e eu sentir a criança feliz porque consegui superar é a melhor recompensa que posso ter, como profissional e como pessoa também (8)	- fgf6 - fgf7 - fgf8	-(6) LP, Atp, capa+BE, rep -(7) LP, Atp, capa+BE, rep - (8) LP, Atp, capa+ BE, realp+ IE, Psp, int
	- Atributos	- primazia aos	- nos colocarmos na	- solução passa por nos colocarmos		

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	referentes ao domínio da inter-relação (Atir)	interesses e às necessidades dos alunos (pina)	<p>pele do aluno... empatia ... humildade...estar no papel do outro... passa por ouvir mais (9)</p> <p>- perceber o outro (10)</p> <p>- seres humanos ... crescer em todas as dimensões (11)</p> <p>- paixão (12)</p> <p>- vontade de ajuda[r] (13)</p> <p>- acreditava que ... fim do ano ... iam estar diferentes: muito mais dóceis, mais tolerantes com os outros, menos conflituosas (14)</p> <p>- o que fica é a relação... humana (15)</p> <p>- valorizar os alunos (16)</p> <p>- estar agradecidos aos alunos (17)</p>	<p>na pele do aluno... a tal empatia e a humildade...estar no papel do outro... nos sapatos do outro... passa por ouvir mais (9)</p> <p>- perceber o outro lado da barreira (10)</p> <p>- estamos perante seres humanos que temos de fazê-los crescer em todas as dimensões (11)</p> <p>- paixão pelas crianças (12)</p> <p>- a minha vontade era de ajudá-las [as crianças] (13)</p> <p>- acreditava que ia chegar ao fim do ano e que elas iam estar diferentes: muito mais dóceis, mais tolerantes com os outros, menos conflituosas, e eu acreditei sempre nisso (14)</p> <p>- eu acredito que no fim de tudo o que fica é a relação que nós mantemos com os nossos alunos... invisto muito na relação humana (15)</p> <p>- valorizar os alunos e isso fazia-me sentir bem (16)</p> <p>- devemos estar agradecidos aos alunos (17)</p>	<p>- fgf9</p> <p>- fgf10</p> <p>- fgf11</p> <p>- fgf12</p> <p>- fgf13</p> <p>- fgf14</p> <p>- fgf15</p> <p>- fgf16</p> <p>- fgf17</p>	<p>- (9) LP.Atir, pina+ BE, epo, rep, sig+ IE, Psp, trao</p> <p>- (10) LP.Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, trao</p> <p>- (11) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, int</p> <p>- (12) LP, Atir, pina+BE, rep+IE, Psp, trao</p> <p>- (13) LP, Atir, pina+BE, env+ IE, Psp, trao</p> <p>- (14) LP, Atir, pina+BE, epo+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (15) LP, Atir, pina+BE, rep+ IE, Psp, trao</p> <p>- (16) LP, Atir, pina+BE, sig, rep+ IE, Psp, trao</p> <p>- (17) LP, Atir, pina+BE, epo+ IE, Psp, trao, cpo</p>
		- imbricação da pessoa e do profissional (ipp)	<p>- essa vocação que senti (18)</p> <p>- não ... separar ... formação pessoal da ... profissão (19)</p>	<p>- foi essa vocação que senti... e cá estamos (18)</p> <p>- também não vou separar a minha formação pessoal da minha profissão (19)</p> <p>- uma atitude que vem de dentro de</p>	<p>- fgf18</p> <p>- fgf19</p>	<p>- (18) LP, Atir, ipp+BE, env+ IE, Psp, int</p> <p>- (19) LP, Atir, ipp+BE, realp+ IE, Psp, int</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
			<ul style="list-style-type: none"> - autêntica (20) - espírito de missão (21) - interação (22) - resiliência ... realização pessoal (23) - felizes...satisfeitos... mais bonitos...humor... autoconfiança... auto-estima (24) - lado humano do professor (25) - apoiávamo-nos ... trabalho colaborativo (26) 	<ul style="list-style-type: none"> mim. ...tenho de ser mesmo concreta, autêntica (20) - eu acho que essa capacidade, esse espírito de missão e aquele espírito todo o terreno que uma pessoa precisa de ter (21) - estimular a interação (22) - aumenta a minha resiliência, a minha realização pessoal (23) - a nossa vida pessoal em casa melhora... ficamos mais felizes, mais satisfeitos, e até mais bonitos... o humor... até pela forma de andar se vê...daí a autoconfiança, mais auto-estima (24) - eles [alunos] percebem também o lado humano do professor (25) - apoiávamo-nos todos uns aos outros. ... havia no grupo trabalho colaborativo (26) 	<ul style="list-style-type: none"> - fgf20 - fgf21 - fgf22 - fgf23 - fgf24 - fgf25 - fgf26 	<ul style="list-style-type: none"> - (20) LP, Atir, ipp+BE, sig+ IE, Psp, bus - (21) LP, Atir, ipp+BE, realp+ IE, Psp, int - (23) LP, Atir, ipp+BE, res+ IE, Psp, bus - (24) LP, Atir, ipp+BE, epo + IE, Psp, int - (25) LP, Atir, ipp+BE, realp + IE, Psp, int - (26) LP, Atir, ipp+BE, rep + IE, Psp, cpo
Bem - estar (BE)	- Ausência (Aus)	<ul style="list-style-type: none"> - sentimentos de incompetência e insegurança (sii) - emoções negativas (ene) (tristeza, ansiedade, frustração, medo) 	<ul style="list-style-type: none"> - aflita e incompetente (27) - sentimento ...de insegurança ... sem saber o que fazer (28) - sentia ...ansiedade (29) - sentia [me] desconsolada (30) - impotente e frustrada 	<ul style="list-style-type: none"> - .senti-me aflita e incompetente...(27) - o sentimento era de insegurança... chorava, às vezes, sem saber o que fazer (28) - chegava a casa e sentia alguma ansiedade (29) - às vezes, também me sentia desconsolada (30) - sentia-me impotente e frustrada (31) 	<ul style="list-style-type: none"> - fgf27 - fgf28 - fgf29 - fgf30 - fgf31 	

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	- Aquisição (Aqu)	- insatisfação vs. satisfação (ivs) (tempo de serviço médio: uma dezena de anos)	(31) - vergonha de confessar ... fragilidades (32) - dificuldade em pedir ajuda e revelar ... sala de aula (33) - 8.º, 9.º ano... ponto de viragem (34) - ao fim de 18 anos de trabalho ... as coisas tornaram-se mais fáceis (35) - após 10 anos ... estabilidade interior (36) - à volta de 16/17 anos de serviço (37) - o número 10 ... funciona (38) - no meu 8.º ano (39) - 11 anos de trabalho (40)	- sentia-me insegura e desconhecadora dos meios adequados ao ensino, tinha vergonha de confessar as minhas fragilidades (32) - [preconceito social] de que o sentia sempre muita dificuldade em pedir ajuda ou revelar o que se passava dentro da sala de aula (33) - foi o 8.º, 9.º ano... foi mesmo o ponto de viragem (34) - estive antes no primário... depois entrei para o secundário e então a partir daí ... ao fim de 18 anos de trabalho ... as coisas tornaram-se mais fáceis (35) - começo a sentir... após 10 anos as coisas não como um problema mas como um desafio. ... estabilidade interior (36) - tinha mais ou menos 16/17 anos de serviço (37) - para mim, senti que mudou... é o número 10 que aqui funciona (38) - no meu 8.º ano de trabalho (39) - eu dei-me conta que melhorei profissionalmente a partir do momento em que passei a ser mãe, tinha maior competência pessoal e profissional... foi por volta de 11 anos de trabalho” (40)	- fgf32 - fgf33 - fgf34 - fgf35 - fgf36 - fgf37 - fgf38 - fgf39 - fgf40	

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>- emoções positivas (epo) (gratidão, alegria, perdão, otimismo, amor)</p> <p>- envolvimento (env) (entusiasmo, comprometimento)</p>	<p>- as coisas não se tornaram menos problemáticas (41) - não me dei conta (42)</p> <p>- doses...de gratidão (43) - sentir mais gratidão (44) - oração... agradecendo o que nos é dado diariamente (45) - sentia paz, alegria (46)</p> <p>- alegria, muito alegria (47) - uma grande alegria em acreditar (48) - aquele afeto que eu dei (49)</p> <p>- aceitação incondicional, amando (50) - entusiasmo na profissão...projeto... vida (51)</p>	<p>- as coisas não se tornaram menos problemáticas ao longo da carreira ... (41) - a minha resposta é que não me dei conta (42)</p> <p>- aumentar as doses de relativização e de gratidão (43) - aprendi a... sentir mais gratidão pelas conquistas que ia obtendo (44) - oração... reconhecendo, pedindo e agradecendo o que nos é dado diariamente (45) - eu sentia paz, alegria e isso refletia-se na minha vida com os outros, com a família, com os amigos e com os colegas (46) - consegui e por isso alegria, muito alegria... pois, as crianças são muito transparentes (47) - eu sentia mesmo era uma alegria, uma grande alegria em acreditar que eu ia conseguir sempre (48) - aquele afeto que eu dei e sentir que aquilo deu frutos (49)</p> <p>- aceitação incondicional, amando... mesmo mediante a dificuldade, o desafio (50) - retomar o entusiasmo na profissão ...aquele entusiasmo que tinha pensado ter perdido ... retomei nesses anos em que estive no projeto de cooperação, incluindo-o na minha vida</p>	<p>- fgf41 - fgf42 - fgf43 - fgf44 - fgf45 - fgf46 - fgf47 - fgf48 - fgf49 - fgf50</p>	<p>- (43) BE, epo, sig+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, bus - (44) BE, epo, sig+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, bus - (45) BE, epo+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao - (46) BE, epo, sig, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, bus - (47) BE, epo, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, trao, bus - (48) BE, epo, realp+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo - (49) BE, epo+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo - (50) BE, epo+LP, Atir, pina+ IE, Psp, cpo, bus</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>- significado (sig) (vida significativa e com propósito)</p> <p>- relações positivas (rep) (empatia, relações interpessoais, humildade)</p>	<p>- mais nos empenhamos ...mais força temos (52)</p> <p>- trabalhava imenso ... pesquisa, lia (53)</p> <p>- alunos...sucesso autêntico ... felie realizada ...razões para acreditar nos outros... em mim própria (54)</p> <p>- conforta muito emocionalmente...sentir bem... significado à vida (55)</p> <p>- algo no mais profundo de mim (56)</p> <p>- merece tanto respeito ...tolerância (57)</p> <p>- na medida em que eu sou humilde... melhores... aprendizagens dos alunos (58)</p>	<p>(51)</p> <p>- quanto mais nos empenhamos dentro da sala de aula mais força temos (52)</p> <p>- trabalhava imenso, sempre que sentia alguma dificuldade trabalhava o dobro, o triplo, pesquisava, lia (53)</p> <p>- ver os meus alunos com sucesso autêntico dá sentido ao meu trabalho e fico muito feliz e realizada... tenho razões para acreditar nos outros... em mim própria (54)</p> <p>- quando ajudamos alguém isso é uma coisa que nos conforta muito emocionalmente... que, em geral, faz-nos sentir bem connosco próprios ... dando significado à vida (55)</p> <p>- há algo no mais profundo de mim mesma ao qual recorro para ultrapassar problemas (56)</p> <p>- o outro merece tanto respeito ou mais que a minha pessoa, e que a minha tolerância tem de ser em função disso (57)</p> <p>- cada vez mais me ajuda a ser humilde, porque é na medida em que eu sou humilde que vou encontrar as melhores soluções para as aprendizagens dos alunos (58)</p>	<p>- fgf51</p> <p>- fgf52</p> <p>- fgf53</p> <p>- fgf54</p> <p>- fgf55</p> <p>- fgf56</p> <p>- fgf57</p> <p>- fgf58</p>	<p>- (51) BE, env+LP, Atir, pina+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (52) BE, env+LP, Atir, pina+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (54) BE, sig+ LP, Atir, pina, ippIE, Psp, trao</p> <p>- (55) BE, sig, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, bus</p> <p>- (56) BE, sig+LP, Atir, ipp+ IE,Psp, trao</p> <p>- (57) BE, rep+LP, Atir, pina+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (58) BE, rep+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int, bus</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
	Estabilidade (Est)	- realização pessoal (realp) (vida bem sucedida, sucesso)	- maturidade...como pessoa (59) - a pessoa que se esforça e ... se realiza (60) - realização como pessoas...profissionais (61) - felicidade...grande (62) - autoestima ...autoconceito (63)	- maturidade na aula, na rua como pessoa (59) - a pessoa que nós somos é a pessoa que se esforça e assim se realiza (60) - a nossa realização como pessoas e como profissionais (61) - sentia uma felicidade muito grande (62) - se traduzia em melhorias na autoestima e no autoconceito (63)	- fgf59 - fgf60 - fgf61 - fgf62 - fgf63	- (59) BE, realp, env +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int - (60) BE, realp, env +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int - (61) BE, realp, env +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int - (62) BE, realp, +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int - (63) BE, epo +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int
		- relações positivas (rep)	- turma em que me leram a obra ... estou encantada, sinto-me bem como professora, encantada (64)	- Vergílio Ferreira: A Aparição ...tenho uma turma em que me leram a obra... toda a gente está discutindo para trás e para a frente as personagens, as personagens femininas... eu sou a mesma, portanto não é mérito meu...se calhar este ano tenho o grupo ideal ... tenho tido umas aulas felizes há 15 dias para cá... estou encantada, sinto-me bem como professora, encantada com os meus alunos (64) - fui capaz de tratar bem as crianças com deficiência nestes últimos 15 dias ... o Afonso fez-me assim crescer como pessoa e como profissional (65)	- fgf64 - fgf65	- (64) BE, epo, rep, realp +LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo - (65) BE, epo, rep, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int, bus
		- emoções positivas (epo)	- tratar bem as crianças com deficiência... fez-me assim crescer como pessoa e como profissional (65) - a minha alegria está relacionada com a	- nestes últimos 15 dias a minha alegria está relacionada com a		

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>- envolvimento (env)</p> <p>- relações positivas (rep)</p>	<p>avaliação (66)</p> <p>- alegrias... no momento da história ... do conto fiquem já todos fiquem ... atentos (67)</p> <p>- estratégia... para conseguir atingir os meus objetivos... deixa-me muito feliz (68)</p> <p>- jogo do tabuleiro... uma espécie de concurso durante a aula... e eu gostei... progresso (69)</p>	<p>avaliação... sentir que os pais reconhecem que os meninos/crianças são amigas umas das outras (66)</p> <p>- uma das grandes alegrias... no momento da história, no momento do conto fiquem já todos fiquem muito atentos (67)</p> <p>- estou a dar os Lusíadas... arranjei uma estratégia... para conseguir atingir os meus objetivos... deixa-me muito feliz (68)</p> <p>- foi através do jogo do tabuleiro... uma espécie de concurso durante a aula... e um miúdo: professora, isto assim é mais fixe... e eu gostei ... daquele progresso (69)</p>	<p>- fgf66</p> <p>- fgf67</p> <p>- fgf68</p> <p>- fgf69</p>	<p>- (66) BE, epo, rep, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, int, bus</p> <p>- (67) BE, epo, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (68) BE, epo, realp+LP, Atir, ipp+ IE, Psp, cpo</p> <p>- (69) BE, rep, realp +LP, Atir, pina+ IE, Psp, int, bus</p>
Inteli gência Espir itual (IE)	<p>- Pensa-mento existencial crítico (Pec)</p> <p>- Produção de significado pessoal (Psp)</p>	<p>- questionamento sobre temas existenciais (qete)</p> <p>- transcendência (trao) (abertura ao outro, pertença e serviço a algo maior que nós)</p>	<p>- questionava se ...ser professora era o meu caminho (70)</p> <p>- refletir e a trabalhar mais a ... parte espiritual (71)</p> <p>- o acreditar... somos capazes... nalguma coisa para além de nós (72)</p> <p>- Deus está sempre na minha vida. Deus tem-me ajudado bastante... ser o que sou (73)</p>	<p>- questionava se o facto de ser professora era o meu caminho ...se era capaz de exercer a profissão (70)</p> <p>- coincidiu muito quando eu comecei a refletir e a trabalhar mais a minha parte espiritual (71)</p> <p>- o acreditar que somos capazes ... o acreditar nalguma coisa para além de nós mesmos...realizo a minha tarefa efaz-me sentir bem (72)</p> <p>- nesta situação pessoal... Deus está sempre na minha vida. Deus tem-me ajudado bastante ... tem-me ajudado bastante no meu trabalho e a ser o</p>	<p>- fgf70</p> <p>- fgf71</p> <p>- fgf72</p>	<p>- (70) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p> <p>- (71) IE, Pec, qete+LP, Atir, ipp+ BE, sig</p> <p>- (72) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, sig, realp</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Temas (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		<p>(abertura ao outro)</p> <p>- crença nas potencialidades próprias e do outro (cpo)</p>	<p>- há algo mais, uma força superior (74)</p> <p>- acreditar também que o outro... os tais valores cristãos (75)</p> <p>- encarar o ponto de vista do aluno (76)</p> <p>- ouvindo, estando... atenta aos outros (77)</p> <p>- empatia (78)</p> <p>- acreditar...aceitar, aceitar as dificuldades das crianças e as minhas (79)</p> <p>- confiança em mim, nos meus valores, na minha energia interior (80)</p> <p>- buscar forças às minhas crenças... valores (81)</p> <p>- minha capacidade de realização pessoal e profissional (82)</p> <p>- procurava conversar com os amigos (83)</p>	<p>que sou (73)</p> <p>- o professor não está só nesta parte física... há algo mais, uma força superior (74)</p> <p>- acreditar nas capacidades pessoais, depois acreditar também no outro... e aqui entram os tais valores cristãos (75)</p> <p>- na sala de aula tentar encarar o ponto de vista do aluno (76)</p> <p>- ouvindo, estando muito atenta aos outros que iam partilhando algumas coisas (77)</p> <p>- pode passar pela empatia (78)</p> <p>- o que me ajudou e ainda ajuda no meu trabalho é o acreditar...aceitar, aceitar as dificuldades das crianças e as minhas também (79)</p> <p>- ter confiança em mim, nos meus valores, na minha energia interior, no trabalho (80)</p> <p>- ia e vou buscar forças às minhas crenças, aos meus valores (81)</p> <p>- acreditar nas minhas potencialidades e na minha capacidade de realização pessoal e profissional (82)</p> <p>- procurava conversar com os amigos dentro ou fora da profissão, no sentido</p>	<p>- fgf73</p> <p>- fgf74</p> <p>- fgf75</p> <p>- fgf76</p> <p>- fgf77</p> <p>- fgf78</p> <p>- fgf79</p> <p>- fgf80</p> <p>- fgf81</p> <p>- fgf82</p>	<p>- (73) IE, Psp, trao, int, bus+LP, Atir, pina+ BE, sig</p> <p>- (74) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina, ipp+ BE, sig</p> <p>- (75) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina, ipp+ BE, sig</p> <p>- (76) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, sig</p> <p>- (77) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, rep</p> <p>- (78) IE, Psp, trao+ BE, epo</p> <p>- (79) IE, Psp, trao,bus+LP, Atir bus+LP, Atir, pina+ BE, sig</p> <p>- (80) IE, Psp, cpo +LP, Atir, pina+BE, sig</p> <p>- (81) IE, Psp, cpo +LP, Atir, ipp+BE, sig</p> <p>- (82) IE, Psp, trao+LP, Atir, ipp+ BE, realp</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
		- Resiliência	<p>- pedia ajuda... espírito de ajuda (84)</p> <p>- colegas que inspiravam confiança (85)</p> <p>- força para superar (86)</p> <p>- mais desafios... [que] quando eu comecei a carreira (87)</p> <p>- correr tudo bem (88)</p> <p>- resiliência, a energia anímica (89)</p> <p>- resiliência... realização pessoal (90)</p> <p>- que não desanima... mais fortalecidos, realizados e felizes (91)</p>	<p>de que partilhando estamos nos ajudando (83)</p> <p>- pedia ajuda às colegas mais velhas ... havia espírito de interajuda (84)</p> <p>- procurava colegas que inspiravam confiança. ...alguns mais velhos outros mais novos (85)</p> <p>- e sempre com muita força para superar... eu para o ano vou conseguir ensinar melhor os meus alunos (86)</p> <p>- mais desafios, mais coisas que tinha que fazer, que não faziam parte das funções do professor quando eu comecei a carreira (87)</p> <p>- sempre otimista ... vai correr tudo bem... vejo sempre pela parte positiva (88)</p> <p>- foi mais a resiliência, a energia anímica (89)</p> <p>- aumenta a minha resiliência, a minha realização pessoal (90)</p> <p>- com o trabalho persistente e que não desanima, ficamos mais fortalecidos, realizados e felizes (91)</p>	<p>- fgf83</p> <p>- fgf84</p> <p>- fgf85</p> <p>- fgf86</p> <p>- fgf87</p> <p>- fgf88</p> <p>- fgf89</p> <p>- fgf90</p> <p>-fgf91</p>	<p>- (83) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, repo</p> <p>- (84) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, repo</p> <p>- (85) IE, Psp, trao+LP, Atir, pina+ BE, repo</p> <p>- (86) Res + IE, Psp, cpo+ BE, env, realp+LP, Atir, ipp</p> <p>- (87) Res+ IE, Psp, cpo + BE, realp+LP, Atir, ipp</p> <p>- (88) Res + IE, Psp, cpo + BE, epo+LP, Atir, ipp</p> <p>- (89) Res + IE, Psp, cpo + BE, realp+LP, Atir, ipp</p> <p>- (90) Res+ IE, Psp, cpo + BE, realp+LP, Atir, ipp</p> <p>- (91) Res+ IE, Psp, cpo+ BE realp+LP, Atir, ipp</p>
		- integração no projeto de vida (int) (perspetiva holística)	<p>- somos um todo... não somos só profissionais, somos... pessoas (92)</p> <p>- nós somos um todo e de dentro para fora (93)</p>	<p>- nós somos um todo... não somos só profissionais, somos também pessoas... aquela situação de bem-estar (92)</p> <p>- eu acredito que nós somos um todo e de dentro para fora e não de fora para</p>	<p>- fgf92</p>	<p>- (92) IE, Psp, int+LP, Atir, ipp+ BE, sig</p>

Análise de Conteúdo – Focus Group Funchal, fgf						
Tem as (te)	Categorias (cat)	Subcategorias (subcat)	Unidade de registo (ur)	Unidade de contexto (uc)	Unidade de enumeração (ue)	Articulação de uc com te, cat e subcat
			- abrangência e capacidade de integração (94)	dentro (93) - tenho maior abrangência e capacidade de integração dos mesmos [problemas profissionais] na minha perspetiva (94)	- fgf93	- (93) IE, Psp, int+LP, Atir, ipp+ BE, sig
					- fgf94	- (94) IE, Psp, int+LP, Atir, ipp+ BE, sig
		- busca de sentido (bus) (propósito, compaixão, compreensão, criatividade e novos valores)	- do bem-estar, a minha parte espiritual. Isso traz-me ... certa tranquilidade... paz interior (95) - forma espiritual, esta forma de estar na vida de uma maneira diferente... feliz (96)	- a minha parte do bem-estar, a minha parte espiritual. Isso traz-me muita paz, muita segurança, e traz-nos, digamos, uma certa tranquilidade para os problemas ... paz interior (95) - e esta forma espiritual, esta forma de estar na vida de uma maneira diferente, ajuda muito na nossa profissão e ser mais feliz (96)	- fgf95	- (95) IE, Psp, bus+LP, Atir, ipp+ BE, epo, sig
					- fgf96	- (96) IE, Psp, bus+LP, Atir, ipp+ BE, sig
	- Expansão do estado de consciência (Eec)	- técnicas de expansão da consciência (tec)	- experimentar o reiki ... ver as coisas para além do estritamente físico (97) - praticar yoga (98) - trabalhado mais a minha parte espiritual, sentir... ajudou a ser melhor (99) - grande alegria, felicidade... iluminada (100) - perdoar a mim própria (101)	- tive curiosidade em experimentar o reiki ... passei a ver as coisas para além do estritamente físico e das coisas que me prendiam (97) - nestes últimos 4 anos eu comecei a praticar yoga, e isso veio confirmar o que eu já sentia (98) - o facto de ter trabalhado mais a minha parte espiritual, sentir que isso me ajudou a ser melhor (99) - é sempre uma grande alegria, felicidade... sinto-me como que iluminada ...consegui (100) - habituar a perdoar a mim própria, em relação àquilo que não correu bem na aula (101)	- fgf97	- (97) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, sig, realp
					- fgf98	- (98) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, sig, realp
					- fgf99	- (99) IE, Eec, tec+LP, Atir, ipp+ BE, sig, realp
					- fgf100	(100) IE, Eec, tec+BE, epo
					- fgf101	(101) IE, Eec,tec+BE, epo

Anexos

Anexo 1 – SISRI-24, the spiritual intelligence self-report inventory (King, 2008)

SISRI-24

The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory © 2008 D. King

Age? (in years) _____
 Sex? (circle one) Male Female

The following statements are designed to measure various behaviours, thought processes, and mental characteristics. Read each statement carefully and choose which **one** of the five possible responses best reflects you by circling the corresponding number. If you are not sure, or if a statement does not seem to apply to you, choose the answer that seems the best. Please answer honestly and make responses based on how you actually are rather than how you would like to be. The five possible responses are:

0 – Not at all true of me | 1 – Not very true of me | 2 – Somewhat true of me | 3 – Very true of me | 4 – Completely true of me

For each item, circle the **one** response that most accurately describes **you**.

1. I have often questioned or pondered the nature of reality.	0	1	2	3	4
2. I recognize aspects of myself that are deeper than my physical body.	0	1	2	3	4
3. I have spent time contemplating the purpose or reason for my existence.	0	1	2	3	4
4. I am able to enter higher states of consciousness or awareness.	0	1	2	3	4
5. I am able to deeply contemplate what happens after death.	0	1	2	3	4
6. It is <i>difficult</i> for me to sense anything other than the physical and material.	0	1	2	3	4
7. My ability to find meaning and purpose in life helps me adapt to stressful situations.	0	1	2	3	4
8. I can control when I enter higher states of consciousness or awareness.	0	1	2	3	4
9. I have developed my own theories about such things as life, death, reality, and existence.	0	1	2	3	4
10. I am aware of a deeper connection between myself and other people.	0	1	2	3	4
11. I am able to define a purpose or reason for my life.	0	1	2	3	4
12. I am able to move freely between levels of consciousness or awareness.	0	1	2	3	4
13. I frequently contemplate the meaning of events in my life.	0	1	2	3	4
14. I define myself by my deeper, non-physical self.	0	1	2	3	4
15. When I experience a failure, I am still able to find meaning in it.	0	1	2	3	4
16. I often see issues and choices more clearly while in higher states of consciousness/awareness.	0	1	2	3	4
17. I have often contemplated the relationship between human beings and the rest of the universe.	0	1	2	3	4
18. I am highly aware of the nonmaterial aspects of life.	0	1	2	3	4
19. I am able to make decisions according to my purpose in life.	0	1	2	3	4
20. I recognize qualities in people which are more meaningful than their body, personality, or emotions.	0	1	2	3	4
21. I have deeply contemplated whether or not there is some greater power or force (e.g., god, goddess, divine being, higher energy, etc.).	0	1	2	3	4
22. Recognizing the nonmaterial aspects of life helps me feel centered.	0	1	2	3	4
23. I am able to find meaning and purpose in my everyday experiences.	0	1	2	3	4
24. I have developed my own techniques for entering higher states of consciousness or awareness.	0	1	2	3	4

The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory (SISRI-24)

Scoring Procedures

Total Spiritual Intelligence Score:

Sum all item responses or subscale scores (after accounting for *reverse-coded item).

24 items in total; Range: 0 – 96

4 Factors/Subscales:

I. Critical Existential Thinking (CET):

Sum items 1, 3, 5, 9, 13, 17, and 21.

7 items in total; range: 0 - 28

II. Personal Meaning Production (PMP):

Sum items 7, 11, 15, 19, and 23.

5 items in total; range: 0 - 20

III. Transcendental Awareness (TA):

Sum items 2, 6*, 10, 14, 18, 20, and 22.

7 items in total; range: 0 - 28

IV. Conscious State Expansion (CSE):

Sum items 4, 8, 12, 16, and 24.

5 items in total; range: 0 - 20

*Reverse Coding: Item # 6 (response must be reversed prior to summing scores).

Higher scores represent higher levels of spiritual intelligence and/or each capacity.

Permissions for Use

Use of the SISRI is unrestricted so long as it is for academic, educational, or research purposes. Unlimited duplication of this scale is allowed with full author acknowledgement only. Alterations and/or modifications of any kind are strictly prohibited without author permission. The author would appreciate a summary of findings from any research which utilizes the SISRI. Contact details are below.

For additional information, please visit <http://www.dbking.net/spiritualintelligence/>

or e-mail David King at dbking@live.ca

Anexo 2 – Questionário do bem-estar espiritual, versão portuguesa do *SWBQ – spiritual well-being questionnaire* (Gouveia, 2011)

A espiritualidade pode descrever-se como algo que reside no íntimo do ser humano.

A saúde espiritual pode ser vista como um indicador do quão bem nos sentimos connosco próprios e com os aspetos que valorizamos no mundo que nos rodeia.

Para cada uma das afirmações seguintes, assinale com uma cruz o número que melhor indique em que medida sente que cada afirmação reflete a sua experiência pessoal nos últimos 6 meses.

Responda utilizando a seguinte escala:

1= muito pouco 2=pouco 3=moderadamente 4=muito 5=muitíssimo

Se lhe parecer mais adequado, pode substituir a palavra “Deus” por “Força Cósmica”, “Universo” ou outra expressão idêntica, cujo significado seja mais relevante para si.

Não perca muito tempo em cada afirmação. A primeira resposta é provavelmente a mais adequada para si.

Em que medida você se sente a desenvolver:

1-Muito pouco; 2-Pouco; 3-Moderadamente; 4-Muito; 5-Muitíssimo

*1.amor pelas outras pessoas	1	2	3	4	5
2. uma relação pessoal com o Divino ou Deus	1	2	3	4	5
3. generosidade em relação aos outros	1	2	3	4	5
4. uma ligação com a natureza	1	2	3	4	5
5. um sentimento de identidade pessoal	1	2	3	4	5
6. admiração e respeito pela Criação [ou origem do Cosmos]	1	2	3	4	5
7. espanto e admiração perante uma paisagem deslumbrante	1	2	3	4	5
*8. confiança nas outras pessoas	1	2	3	4	5
9. autoconsciência	1	2	3	4	5

10. um sentimento de união com a natureza	1	2	3	4	5
11. o sentimento de união com Deus [ou o Universo]	1	2	3	4	5
12. uma relação de harmonia com o ambiente	1	2	3	4	5
13. um sentimento de paz com Deus	1	2	3	4	5
14. alegria na vida	1	2	3	4	5
15. uma vida de meditação e/ou oração	1	2	3	4	5
16. paz interior	1	2	3	4	5
17. respeito pelas outras pessoas	1	2	3	4	5
18. um sentido para a vida	1	2	3	4	5
19. bondade para com os outros					
*20. um sentimento de «magia» na natureza	1	2	3	4	5

* Itens que sofreram alteração depois dos estudos de pré-teste

Fatores:

Pessoal: 5, 9, 14, 16, 18

Comunitária: 1, 3, 8, 17, 19

Ambiental: 4, 7, 10, 12, 20

Transcendental: 2, 6, 11, 13, 15

Anexo 3 – Escala de espiritualidade no trabalho, versão portuguesa de *MPWQ – the meaning and purpose at work questionnaire* (I. F. Albuquerque, 2009)

Escala: 1 – Totalmente em desacordo (absolutamente não); 2 – Bastante em desacordo (não); 3 – Nem de acordo nem em desacordo (mais ou menos); 4 – Bastante de acordo (sim); 5 – Totalmente de acordo (absolutamente sim).

- | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. No meu local de trabalho sinto-me parte de uma comunidade. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. O meu superior encoraja o meu desenvolvimento pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 3. No meu trabalho, tive inúmeras experiências que contribuíram para o meu desenvolvimento pessoal. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 4. Quando sinto receios sou encorajado(a) a discuti-los. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 5. Quando algo me preocupa apresento essa preocupação à pessoa indicada. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 6. No meu trabalho trabalhamos em conjunto para resolver um conflito de maneira positiva. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 7. Aqui sou justamente avaliado(a). | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 8. No meu trabalho sou encorajado(a) a correr riscos. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 9. No meu trabalho sou valorizado(a) pela pessoa que sou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 10. O meu trabalho faz-me sentir feliz. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 11. Acredito que os outros se sentem felizes com o resultado do meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 12. O meu espírito é dinamizado pelo meu trabalho. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 13. O trabalho que faço está ligado ao que eu penso ser importante na vida. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 14. Na maioria dos dias sinto vontade de ir trabalhar. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

15. Vejo uma ligação entre o meu trabalho e o bem-estar social da minha comunidade. 1 2 3 4 5

16. Compreendo o que dá significado pessoal ao meu trabalho. 1 2 3 4 5

17. Tenho esperança em relação à vida. 1 2 3 4 5

18. Os meus valores espirituais influenciam as escolhas que faço. 1 2 3 4 5

19. Considero-me uma pessoa espiritual.

20. A oração é uma parte importante da minha vida.

21. Preocupo-me com o bem-estar espiritual dos meus colegas de trabalho.

Fatores:

Comunidade → $\alpha = 0,857$

1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 e 9

Trabalho com significado → $\alpha = 0,864$

10, 11, 12, 13, 14, 15 e 16

Vida Interior → $\alpha = 0,822$

17, 18, 19, 20 e 21

Anexo 4 – Questionários de bem-estar

Elements of Well-Being, PERMA – Ibáñez Sepulveda (2013)

Element of well-being	Item added to the barometer
P (positive emotion): Subjective aspect of happiness; what a person feels or thinks his or her level of satisfaction with life is.	Rather than creating an additional item, E. Diener's Satisfaction with Life Scale was used, which was already part of the Barometer.
E (engagement): Positive emotional bond of attraction, absorption, involvement, enthusiasm, commitment, identification, and union experienced with work.	I love the work I do, and it is one of the most important things in my life.
R (positive relationships): Existence of people with whom they have close relationships of support, protection, affection, empathy, and recognition.	There are people with whom I have close, positive and meaningful relationships.
M (meaning or purpose): A sense of belonging to and contributing to something greater than oneself, which provides a reason or sense for one's work and life.	I belong to, serve, or contribute to groups, institutions, or causes that give meaning to my life.
A (achievement): Getting results or making achievements after undertaking a task.	I usually meet the goals and get the results that I intend.

Well-Being Module from European Social Survey (ESS) – Huppert e So (2009)

Elements of Well-Being	Items
Positive emotion	Taking all things together, how happy would you say you are?
Engagement, interest	I love learning new things.
Meaning, purpose	I generally feel that what I do in my life is valuable and worthwhile.
Self-esteem	In general, I feel very positive about myself.
Optimism	I'm always optimistic about my future.
Resilience	When things go wrong in my life it generally takes me a long time to get back to normal. (reverse coding)
Positive relationships	There are people in my life who really care about me.